Haralambos, M. (1989.) ***Uvod u sociologiju***, V. poglavlje - OBRAZOVANJE, Zagreb: Globus

5. Obrazovanje

U naprednim industrijskim društvima država osigurava obrazovanje kao pravo svakoga građanina. U tu svrhu organizirane su formalne ustanove – škole, srednje škole i fakulteti. Na njima radi profesionalno osoblje s punim radnim vremenom – nastavnici i predavači. Pohađanje škola jest obavezno; to se postiže zakonskim sankcijama. Školovanje je besplatno, premda u krajnjoj konzekvenciji porezni obveznik za njega plaća. Premda se besplatno državno školovanje danas uglavnom smatra samo po sebi razumljivim, te se drži posve normalnim i prirodnim stanjem stvari, važno je upamtiti da je ono tek vrlo recentna faza u povijesti čovječanstva. U Britaniji je započela 1870. Fosterovim Zakonom o obrazovanju, kojim je država preuzela odgovornost za osnovno obrazovanje, te je postalo obavezno polaziti školu do desete godine. Tek je 1918. obrazovanje drugog stupnja jasno definirano kao odgovornost države. Fisherovim Zakonom o školovanju od 1918. pohađanje nastave postalo je obavezno do četrnaeste godine. Godine 1947. donja granica završetka školovanja podignuta je na petnaestu godinu, a danas je stala na šesnaestoj. Svi su ti događaji popraćeni stalnom ekspanzijom višeg školstva. Obrazovanje je jedna od industrija s najvećim rastom u posljednjih stotinu godina.

U malobrojnim, nepismenim društvima kao što su skupine lovaca i sakupljača, službeno obrazovanje, o kakvom smo sada govorili, bilo je nepoznat pojam. Mladi su ljudi učili sve što im je u životu potrebno uglavnom na taj način da su se uključivali u svakodnevnu rutinu društvene skupine. Znanja i vještine obično su učili neformalno, oponašanjem primjera odraslih. Premda su odrasli ponekad poučavali mladež i djecu, činili su to u okviru svog svakidašnjeg posla. Tako su dječaci pratili očeve u lov, a djevojke su pomagale majkama u kuhanju i šivanju. U složenijim predindustrijskim društvima, poput društava u srednjovjekovnoj Evropi, postupno su se i polako razvijale specijalizirane obrazovne ustanove, zajedno sa specijaliziranom ulogom učitelja. Međutim, one su osiguravale formalno obrazovanje samo za malu manjinu pučanstva, naprimjer, za buduće pripadnike svećenstva i za sinove bogataša. Formalno obrazovanje za mase osigurano je tek pošto je industrijalizacija već bila u toku.

U ovom ćemo se poglavlju uglavnom baviti formalnim obrazovanjem u naprednim zapadnim industrijskim društvima. Razmatrat ćemo dva glavna pitanja: ulogu obrazovanja u društvu, koju analiziramo u funkcionalističkim

i marksističkim kategorijama; i pitanje različitog uspjeha u obrazovanju, činjenice da razina postignuća varira u različitim društvenim skupinama. Tu ćemo varijaciju objašnjavati, uz pomoć nekoliko teorijskih okvira.

Obrazovanje – funkcionalističko gledište

Funkcionalističko istraživanje obrazovanja odvija se u znaku dva srodna pitanja. Prvo glasi: »Kakve su funkcije obrazovanja za društvo kao cjelinu?« S funkcionalističkog gledanja na potrebe društvenog sistema, to pitanje, naprimjer, vodi utvrđivanju doprinosa obrazovanja održavanju konsenzusa vrijednosti i društvene solidarnosti. Drugo pitanje glasi: »Kakvi su funkcionalni odnosi između obrazovanja i ostalih dijelova društvenog sistema?« To, naprimjer, vodi ispitivanju odnosa između obrazovanja i privrednog sustava, i razmatranju na koji način taj odnos pridonosi integraciji društva kao cjeline. Kao funkcionalistička analiza općenito, funkcionalističko gledanje na obrazovanje uglavnom se usredotočuje na pozitivan doprinos obrazovanja održavanju društvenog sistema.

Emile Durkheim

Francuski sociolog Emile Durkheim koji je pisao na prijelazu u ovo stoljeće, glavnom je funkcijom obrazovanja smatrao prenošenje normi i vrijednosti društva. On je tvrdio kako »društvo može preživjeti samo ako među njegovim pripadnicima postoji dovoljan stupanj homogenosti; obrazovanje perpetuira i jača tu homogenost, učvršćujući u djetetu od samog početka bitne sličnosti koje kolektivni život zahtijeva«. Bez tih »bitnih sličnosti« suradnja, društvena solidarnost i prema tome i sam društveni život ne bi bili mogući. Bitna je zadaća za svako društvo da pretopi masu pojedinaca u jednu jedinstvenu cjelinu, drugim riječima, da stvori društvenu solidarnost. Ona uključuje privrženost društvu, osjećaj pripadnosti i shvaćanje da je društvena jedinica važnija od pojedinca. Durkheim tvrdi da »dijete, da bi postalo privrženo i povezano s društvom, mora u njemu osjećati nešto što je zbiljsko, živo i moćno, što dominira osobom i čemu ono također duguje najbolji dio sebe«. Obrazovanje, a posebno nastava povijesti, osigurava tu vezu između pojedinca i društva. Ako povijest društva oživi pred djetetom ono će je početi shvaćati kao dio nečega što je veće od njega, i razvit će osjećaj privrženosti svojoj društvenoj skupini.

Durkheimova se načela mogu ilustrirati obrazovnom praksom u SAD. Ondje je zajednički školski program pripomogao da se u pučanstvo različitog podrijetla ucijepe zajedničke norme i vrijednosti. Taj je program osigurao isti jezik i zajedničku povijest useljenicima iz svake zemlje u Evropi. Američki učenik uči o utemeljiteljima države, o ustavu, o Abrahamu Lincolnu, koji prevalivši veliki put, od skromnog početka u drvenoj kolibi, pa sve do Bijele kuće, utjelovljuje američke vrijednosti jednakosti šansi i postignuća. Započi-

njući svaki školski dan zakletvom vjernosti zvjezdanoj zastavi, simbolu američkog društva, učenik se odgaja za privrženost društvu kao cjelini.

Durkheim dokazuje kako u složenim industrijskim društvima škola služi funkciji koju ne mogu osigurati ni obitelj ni grupe vršnjaka. Pripadnost obitelji temelji se na rodbinskim odnosima, pripadnost grupi vršnjaka na osobnom izboru. Pripadnost društvu kao cjelini ne temelji se ni na jednom od tih načela. Pojedinci moraju naučiti surađivati s onima koji im nisu ni rodbina ni prijatelji. Škola osigurava kontekst u kojem se te vještine mogu naučiti. Kao takva, ona je društvo u minijaturi, model društvenog sustava. U školi dijete mora ulaziti u interakciju s drugim pripadnicima školske zajednice u skladu sa čvrsto zadanim nizom pravila. To ga iskustvo priprema za interakciju s pripadnicima društva kao cjeline u okvirima društvenih pravila. Tako Durkheim dokazuje: »Poštujući školska pravila, dijete uči poštovati pravila općenito, razvija naviku samokontrole i suzdržavanja naprosto zato što se mora kontrolirati i suzdržavati. To je njegova prva inicijacija u strogost dužnosti. Ozbiljan je život započeo.«

Napokon, Durkehim dokazuje kako obrazovanje uči pojedinca specifičnim vještinama potrebnim za njegovo buduće zanimanje. Ta je funkcija posebno važna u industrijskom društvu sa sve složenijom i specijaliziranijom podjelom rada. Razmjerno nespecijalizirana podjela rada u predindustrijskom društvu značila je da su se razne vještine povezane sa zanimanjem mogle prenositi s roditelja na djecu bez potrebe formalnog obrazovanja. U industrijskom društvu, društvena se solidarnost temelji uglavnom na međuzavisnosti specijaliziranih vještina – naprimjer, proizvodnja jednog jedinog predmeta zahtijeva kombinaciju niza stručnjaka. Ta potreba kombinacije rezultira suradnjom i društvenom solidarnošću. Tako škole prenose istodobno i opće vrijednosti, koje osiguravaju »nužnu homogenost za društveni opstanak« i posebne vještine, koje osiguravaju »nužnu različitost za društvenu suradnju«. Industrijsko je društvo tako ujedinjeno konsenzusom vrijednosti i specijaliziranom podjelom rada, u kojoj se stručnjaci povezuju da bi proizveli robu i usluge.

Durkheimova je načela moguće kritizirati s nekoliko stajališta. On pretpostavlja da su norme i vrijednosti koje obrazovni sistem prenosi norme i vrijednosti društva kao cjeline, a ne vladajuće elite ili vladajuće klase. Razmatranje takve mogućnosti moglo bi vrlo lako rezultirati posve drugačijim mišljenjem o ulozi školovanja u društvu. U drugom dijelu poglavlja navest ćemo još neke kritike Durkheimove sociologije obrazovanja.

Talcott Parsons

Oslanjajući se na Durkheimove ideje, američki sociolog Talcott Parsons zacrtao je kasnije prihvaćeni funkcionalistički pogled na obrazovanje. Krajem 1950, Parsons dokazuje kako nakon primarne socijalizacije unutar obitelji, nastupa škola kao »žarišno sredstvo socijalizacije«. Škola djeluje kao most između obitelji i društva kao cjeline, pripremajući dijete za njegovu

ulogu odrasloga. Unutar obitelji, o djetetu se sudi i tretira ga se uglavnom na temelju »partikularističkih« normi. Roditelji postupaju s djetetom kao sa svojim određenim djetetom, a ne sude ga na temelju normi ili mjerila koji se mogu primijeniti na svakoga pojedinca. Međutim, u širem društvu, s pojedincem se postupa i o njemu se sudi na temelju »univerzalističkih« normi koje se primjenjuju na sve pripadnike društva, bez obzira na njihove rodbinske veze. Unutar obitelji status je djeteta pripisan, određen rođenjem. Međutim, u naprednom industrijskom društvu, status je u životu odrasloga uglavnom postignut; naprimjer, pojedinac postiže svoj status po zanimanju. Tako se dijete mora kretati od partikularističkih normi i pripisanog statusa obitelji, prema univerzalističkim normama i postignutom statusu društva odraslih. Škola priprema mlade ljude za taj prijelaz. Ona uspostavlja univerzalističke norme u okvirima kojih svi učenici postižu svoj status. Njihovo se ponašanje ocjenjuje prema mjerilima školskih pravila, njihov se uspjeh mjeri po uspjehu na ispitima. Jednake se norme primjenjuju na sve učenike, bez obzira na pripisane karakteristike kao što su spol, rasa, obiteljsko podrijetlo ili klasa iz koje je učenik potekao. Škole funkcioniraju na meritokratskom načelu; status se postiže na temelju zasluga. Poput Durkheima, i Parsons dokazuje kako škola predstavlja društvo u minijaturi. Moderno industrijsko društvo sve se više temelji na postignuću, a ne na pripisanosti, na univerzalističkim, a ne na partikularističkim normama, na meritokratskim načelima koja se odnose na sve njegove članove. Odražavajući djelovanje društva kao cjeline, škola priprema mlade ljudi za njihove uloge odraslih.

Kao dio tog procesa, škole odgajaju mlade ljude na temeljnim vrijednostima društva. Parsons, poput mnogih funkcionalista, tvrdi kako je vrijednosni konsenzus bitan da bi društvo djelotvorno funkcioniralo. U američkom društvu, škole ucjepljuju dvije glavne vrijednosti, vrijednost postignuća i vrijednost jednakosti šansi. Potičući učenike da teže visokoj razini akademskog uspjeha i nagrađujući one koji to postižu, škole njeguju vrijednost postignuća kao takvog. Stavljajući pojedinca u jednaku situaciju u učionici, te im tako dopuštajući da se na ispitima natječu na ravnopravnoj osnovici, škole njeguju vrijednost jednakosti šansi. Te vrijednosti imaju važnu funkciju u društvu kao cjelini. Napredno industrijsko društvo zahtijeva snažno motiviranu radnu snagu, orijentiranu prema uspjehu. Zato je nužno različito nagrađivanje za različiti uspjeh, načelo koje je ustanovljeno u školama. I pobjednici, oni s visokim postignućem, i gubitnici, s niskim postignućem, shvatit će sistem kao pravedan i ispravan, budući da je status postignut u situaciji u kojoj svi imaju jednaku šansu. I opet se načela koja funkcioniraju u širem društvu odražavaju u načelima škole.

Napokon, Parsons shvaća obrazovni sistem kao važan mehanizam kojim se odabiru pojedinci za njihovu buduću ulogu u društvu. Njegovim riječima, on »funkcionira da bi raspodijelio te ljudske resurse prema strukturi uloga društva odraslih«. Tako škole, provjeravajući i ocjenjujući učenike, raspoređuju njihove talente, vještine i sposobnosti na poslove za koje su najprikladniji. Škola se, dakle, shvaća kao glavni mehanizam podjele uloga.

Poput Durkheima, Parsons također gotovo potpuno zanemaruje mogućnost da bi vrijednosti koje obrazovni sistem prenosi mogle biti vrijednosti

vladajuće manjine, a ne društva kao cjeline. Njegovo mišljenje da škole funkcioniraju po meritokratskom načelu je pod znakom pitanja; o tome ćemo podrobnije raspravljati u kasnijim odjeljcima.

Kingsley Davis i Wilbert E. Moore

Poput Parsonsa, Davis i Moore shvaćaju obrazovanje kao sredstvo raspodjele uloga, ali oni izravnije povezuju školski sistem sa sistemom društvene stratifikacije. Kao što smo zabilježili u poglavlju 2, Davis i Moore shvaćaju društvenu stratifikaciju kao mehanizam koji osigurava da se najdarovitiji i najsposobniji pripadnici društva rasporede na one položaje koji su funkcionalno najvažniji za društvo. Visoke nagrade koje djeluju kao poticaj vezane su za te položaje, što u teoriji znači da će se za njih svi natjecati, a da će najtalentiraniji pobijediti. Sistem školovanja važan je dio tog procesa. Po Davisovim riječima to je »probni teren za sposobnost i, prema tome, sredstvo odabira za smještanje ljudi u različite statuse u skladu s njihovim sposobnostima«. Tako školski sistem prosijava, razvrstava i ocjenjuje pojedince na temelju njihovog talenta i sposobnosti. Najtalentiranije nagrađuje visokom kvalifikacijom, što sa svoje strane osigurava ulaz u ona zanimanja koja su funkcionalno najvažnija za društvo.

Opću smo kritiku teorije Davisa i Moorea razmotrili u poglavlju 2. Odnos između školovanja i društvene stratifikacije doživio je niz specifičnih kritika. Najprije, odnos između akademske svjedodžbe i nagrade u zanimanju nije posebno čvrst. Prihodi su samo vrlo labavo povezani s uspjehom u školovanju. Drugo, može se izraziti sumnja u pretpostavku da školski sistem raspoređuje ljude i ocjenjuje ih na temelju sposobnosti. Često se dokazuje kako inteligencija nema gotovo nikakvog utjecaja na uspjeh u obrazovanju. Treće, niz dokaza govori u prilog tvrdnji da utjecaj društvene stratifikacije uglavnom sprečava školski sistem da uspješno raspoređuje i ocjenjuje pojedince na temelju sposobnosti. Sve ćemo te točke kasnije podrobno razmotriti.

Obrazovanje i privreda

Mnogi funkcionalisti dokazuju kako postoji funkcionalni odnos između obrazovanja i privrednog sistema. Oni ističu kako je masovno formalno obrazovanje započelo u industrijskom društvu i kako je nedjeljivi dio svih industrijskih društava. Oni primjećuju da ekspanziju privreda industrijskih društava prati odgovarajuća ekspanzija školskog sistema. Tu sukladnost oni tumače potrebom industrije za kvalificiranom i izučenom radnom snagom, potrebom koju školski sistem zadovoljava. Tako se uspostavljanje masovnog osnovnog školovanja u Britaniji u 1870. može shvatiti kao odgovor na potrebe industrije za pismenom i brojnom radnom snagom, u doba kad je industrijski proces postajao složeniji i potražnja za tehničkom vještinom sve više rasla.

Za napredno industrijsko društvo karakteristično je stezanje primarnog i sekundarnog sektora privrede – sirovinske i prerađivačke industrije – te ekspanzija tercijarnog sektora – uslužnih industrija. Unutar primarnog i sekundarnog sektora došlo je do opadanja potražnje za nekvalificiranom radnom snagom, odražavajući porast mehanizacije i automatizacije, te povećanja potražnje za obučenom, tehnički kvalificiranom manuelnom radnom snagom. U toku cijelog dvadesetog stoljeća, nagla ekspanzija tercijarnog sektora urodila je sve većom potražnjom za činovničkim, tehničkim, profesionalnim i upravljačkim vještinama. Obrazovanje odražava te promjene u privredi. Na početku 1960-tih, Halsey i Floud dokazuju kako se »školski sistem sve više prilagođuje ulozi servisa za radnu snagu, te djeluje kao golemi aparat za regrutaciju i obuku za razna zanimanja«. To se može zaključiti po stalnom povišenju donje granice za napuštanje škole, sve većoj specijalizaciji obrazovne ponude i nagloj ekspanziji višeg i stručnog školovanja, što je sve nužno da bi se osiguralo znanje i obuka potrebna za sve stručniju i sve specijaliziraniju radnu snagu. Halsey i Floud tvrde kako su privrede naprednih industrijskih društava »ovisne u neviđenim razmjerima o rezultatima znanstvenog istraživanja, o ponudi stručne i odgovorne radne snage, i dosljedno tome, o djelotvornosti obrazovnog sistema«.

Premda navedeni argumenti zvuče vrlo uvjerljivo, ipak postoji znatna sumnja u obrazovne potrebe radne snage u naprednim industrijskim društvima. Razmatrajući istraživanja koja se bave odnosom između obrazovanja i privrede, Randall Collins zaključuje da se samo mali dio ekspanzije obrazovanja u naprednim industrijskim društvima može shvatiti kao direktno zadovoljavanje potreba industrije za kvalifikacijama, obukom i znanjem. Pišući godine 1971. o američkom društvu, Collins tvrdi kako se samo »petnaest posto povećanja obrazovanosti radne snage u Sjedinjenim Državama u toku dvadesetog stoljeća može pripisati pomacima u strukturi zanimanja – sniżavanjem udjela poslova s malim zahtjevima za kvalifikacijama, te povećanjem udjela poslova sa zahtjevima visoke kvalifikacije«. Međutim, moglo bi se dokazivati kako *isti* poslovi postavljaju sve veće zahtjeve u pogledu kvalifikacija i znanja, što se industrijsko društvo više razvija. Naprimjer, instalaterima, činovnicima, liječnicima i direktorima danas je možda potrebna veća stručnost i tehnička vještina nego što se zahtijevala na prijelazu u ovo stoljeće. Collins opet izražava sumnju da je nagla ekspanzija obrazovanja u prvom redu reakcija na te potrebe. On dokazuje: »Čini se da se obrazovna razina radne snage u SAD promijenila više no što je potrebno da bi održala korak s potrebama posla.« Collins zaključuje kako je doprinos obrazovanja privrednom sistemu u naprednim industrijskim društvima preuveličan.

Collins dolazi do sljedećih zaključaka o odnosu između školovanja i privrede. Na temelju istraživanja u različitim zemljama moglo bi se ustvrditi kako, pošto je postignuta masovna pismenost, školovanje ne utječe bitno na ekonomski razvoj. Većina vještina vezanih za zanimanje uči se »na poslu«, a ondje gdje je potrebna specifična obuka, poduzeća osiguravaju vlastite programe za naukovanje i obuku. Više školovanje za određena zvanja, kao što je medicina, tehnika i pravo, može se smatrati »profesionalno relevantnim i možda bitnim«. Međutim, dobar dio višeg obrazovanja, kao što su, na-

primjer, više škole, predstavlja pokušaj da se postigne »profesionalizacija«. Kao takvo, obrazovanje pomaže da se podigne status nekog zanimanja, a ne da se prenose znanje i vještine potrebne za njegovo obavljanje. Collins stoga zaključuje da snažne i sve jače veze između školovanja i privrede, o kojima govore funkcionalisti, ne nalaze potvrde u podacima.

Sa stajališta funkcionalista, funkcije se školovanja u industrijskom društvu mogu u kratkim crtama iznijeti ovako: prenošenje normi i vrijednosti društva; priprema mladih ljudi za uloge odraslih; izbor mladih ljudi na temelju njihova talenta i sposobnosti za odgovarajuće uloge u zrelom životu; osiguranje znanja, vještina i obuke potrebne za djelotvorno sudjelovanje u radnoj snazi.

Obrazovanje – liberalno gledište

Mnoga mišljenja o odnosu školovanja i društva o kojima ćemo raspravljati, veoma se kritički odnose prema funkcionalističkom gledištu. Ona su također reakcija na liberalno mišljenje o obrazovanju koje je, u nekim točkama, nalik funkcionalističkim argumentima. Liberalno mišljenje ne predstavlja sociološko gledanje kao takvo, premda je utjecalo na razmišljanje mnogih sociologa. Bolje reći, to je stajalište progresivnih liberalnih mislilaca i pedagoga o ulozi koju obrazovanje igra i moralo bi igrati u suvremenom demokratskom društvu. To se stajalište može ukratko iznijeti ovako: obrazovanje potiče osobni razvoj i samoispunjenje. Ono stimulira pojedinca da u potpunosti razvije svoje misaone, fizičke, emocionalne i duhovne talente. Besplatnim školovanjem pruža se svakome jednaka mogućnost da te sposobnosti i talente razvije. I sistem obrazovanja i industrijske demokracije sve više funkcioniraju na meritokratskim načelima. Akademske se svjedodžbe dodjeljuju prema zasluzi u sistemu pravednog natjecanja. Na isti način, i poslovi se dodjeljuju po zaslugama, i postoji čvrsta veza između obrazovnih kvalifikacija i statusa po zanimanju. Budući da škole osiguravaju jednakost mogućnosti za sve pripadnike društva, bez obzira na njihovu poziciju u stratifikacijskom sistemu, rezultat će biti »otvorenije« društvo i stoga viši stupanj društvene pokretljivosti. Ekspanzija obrazovanja također će reducirati nejednakost u društvu. Kako obrazovna postignuća članova radničke klase postaju veća, njihova će se pregovaračka pozicija na tržištu popraviti, te će im kao rezultat porasti prihodi. Premda liberali priznaju da škole tek moraju do kraja ostvariti te ideale, oni vjeruju da se stvari kreću pravim smjerom, da se obećanja školstva polako ali sigurno ispunjavaju.

Mnoge reforme u školskim sistemima zapadnih industrijskih društava potaknute su već spomenutim liberalnim idealima. Takve se reforme temelje na vjerovanju da obrazovanje može stvoriti ravnopravnije i pravedno društvo. Tako je 1960-tih predsjednik Lyndon B. Johnson konstatirao: »Odgovor na sve naše nacionalne probleme svodi se na jednu jedinu riječ: obrazovanje« (citirano u Bowles i Gintis, 1976, str. 19). Rezultat su bili specijalno sastavljeni programi školovanja za neprivilegirane koji su postali ključna

tema Johnsonova rata protiv siromaštva. Međutim, kao što možemo zaključiti iz poglavlja o siromaštvu, širok je jaz između liberalnih ideala i onoga što se uistinu događa (vidi str. 167–171). Više od sto godina državnog školstva nije imalo gotovo nikakvog utjecaja na ekonomsku nejednakost. Za mnoge je neuspjeh školskih reformi da dobiju rat protiv siromaštva u velikoj mjeri diskreditirao liberalnu obrazovnu filozofiju. Mnogi argumenti koje iznosimo dalje u ovom poglavlju vrlo se kritički odnose prema liberalnim mišljenjima o tome što obrazovanje čini u društvu, i što može učiniti.

Obrazovanje – marksističko gledište

Kao i funkcionalističko, marksističko mišljenje o ulozi obrazovanja u zapadnom industrijskom društvu temelji se na nekoliko srodnih pitanja. S obzirom na marksističko gledanje na prirodu društva, glavno pitanje glasi: »Na koji način ekonomska infrastruktura oblikuje obrazovni sistem?« Pitanja koja iz ovoga proizlaze, kao naprimjer: »Na koji način obrazovni sistem proizvodi onu vrst radne snage koju kapitalisti zahtijevaju?«, uključuju ispitivanje veza između moći, ideologije, obrazovanja i proizvodnih odnosa u kapitalističkom društvu. Odgovori nam nude radikalnu alternativu funkcionalističkom i liberalnom mišljenju o ulozi školovanja u društvu.

Louis Althusser – reprodukcija radne snage

Althusser, francuski filozof, nudi opći okvir za analizu obrazovanja s marksističkog gledišta. Kao dio nadgradnje, obrazovni sistem je konačno oblikovan infrastrukturom. On stoga odražava proizvodne odnose i služi interesima kapitalističke vladajuće klase. Da bi vladajuća klasa preživjela i prosperirala, »nužna je reprodukcija radne snage«. Pokoljenja radnika moraju se reproducirati da bi stvorili probitke o kojima ovisi kapitalizam. Althusser dokazuje kako reprodukcija radne snage uključuje dva procesa. Prvo, reprodukciju vještina potrebnih za uspješnu radnu snagu. Drugo, reprodukciju ideologije vladajuće klase i socijalizaciju radnika u njezinim kategorijama. Ti se procesi udružuju da bi reproducirali tehnički djelotvornu i podložnu i poslušnu radnu snagu. Uloga obrazovanja u kapitalističkom društvu jest reprodukcija takve radne snage.

Althusser dokazuje kako ni jedna klasa ne može dulje zadržavati vlast isključivo upotrebom sile. Ideološka je kontrola daleko djelotvornije sredstvo da se sačuva vlast klase. Ako članovi podređene klase prihvaćaju svoj položaj kao normalan, prirodan i neizbježan, i ako ne uviđaju pravu narav svog položaja, onda postoji vrlo mala vjerojatnost da će se suprotstaviti dominaciji vladajuće klase. Fizička sila nedjelotvorno je sredstvo kontrole u usporedbi s pridobivanjem srdaca i duha. Održavanje klasne vladavine uglavnom ovisi o reprodukciji ideologije vladajuće klase. Tako Althusser

dokazuje kako »reprodukcija radne snage zahtijeva ne samo reprodukciju njezinih vještina, već također istodobno i reprodukciju njezine podložnosti vladajućoj ideologiji«. Tu podložnost reproducira niz »ideoloških državnih aparata«, koji uključuju masovne medije, zakonodavstvo, vjeru i školstvo. Ideološki državni aparati prenose ideologiju vladajuće klase stvarajući time lažnu klasnu svijest koja uglavnom održava podređenu klasu u njezinom podložnom položaju. U pretkapitalističkom društvu, Althusser je shvaćao crkvu kao dominantan ideološki državni aparat. U kapitalističkom društvu, nju je uglavnom nadomjestio obrazovni sistem.

Školstvo ne samo prenosi opću ideologiju vladajuće klase koja opravdava kapitalistički sistem i čini ga legitimnim; ono također reproducira stavove i ponašanje zahtijevane od glavnih skupina u podjeli rada. Ono uči radnike da prihvate svoju eksploataciju i da joj se predaju, ona uči »eksponente eksploatacije i represije«, direktore, administratore i političare, kako će obavljati svoj zanat i vladati radnom snagom kao eksponenti vladajuće klase. Althusser dokazuje kako je, putem školskog sistema, »svaka masa izbačena *en route* praktički opskrbljena ideologijom koja odgovara ulozi što je ona mora ispuniti u klasnom društvu«.

Althusser je ponudio samo vrlo općenito marksističko gledanje u svrhu analize obrazovanja u kapitalističkom društvu. Za njegove ideje nema dovoljno dokaza i, kao što i sam priznaje, zadani su samo preliminarni okviri. Detaljnija primjena toga okvira može se naći u sljedećem paragrafu.

Samuel Bowles i Herbert Gintis – školovanje u kapitalističkoj Americi

Poput Althussera, američki ekonomisti Bowles i Gintis dokazuju kako je glavna uloga obrazovanja u kapitalističkom društvu reprodukcija radne snage. Oni tvrde da obrazovanje pridonosi reprodukciji radnika s onom vrstom ličnosti, stavova i nazora koja će ih najbolje opremiti za njihov status eksploatiranih. Ekonomska uloga obrazovanja nije zapravo reprodukcija tehničkih vještina koje su privredi potrebne, niti izbor i ocjena pojedinaca na temelju njihovog talenta i sposobnosti za raspoređivanje na odgovarajuće poslove. Bowles i Gintis kažu: »Da bismo shvatili ekonomsku važnost obrazovanja, moramo njegovu društvenu strukturu promatrati u odnosu na oblike svijesti, međusobno ponašanje i ličnost koju njeguje i potiče u učenicima.«

Prije nego razmotrimo odnos između obrazovanja i društvene reprodukcije, valja u glavnim crtama prikazati tip radne snage kakvu kapitalizam zahtijeva ako želi djelotvorno funkcionirati. Prema Bowlesu i Gintisu, kapitalizam se temelji na privatnom vlasništvu proizvodnih snaga i maksimizaciji profita. Radna snaga koja dobiva nadnicu i plaću proizvodi bogatstvo, a višak vrijednosti – profit – prisvajaju kapitalisti, vlasnici proizvodnih snaga. Stabilnost sistema ovisi o tome da on bude prihvaćen kao legitiman i pravedan. To

znači da od radne snage treba prikriti prirodu njezine eksploatacije. To također zahtijeva da radna snaga prihvati otuđenje koje sistem proizvodi. (Pojam otuđenja podrobnije je raspravljen u poglavlju šest, str. 224–232). Budući da otuđeni radnici ne mogu biti motivirani intrinsičnim (unutarnjim) nagradama, budući da ne mogu naći zadovoljstvo i ispunjenje u samome radu, moraju biti motivirani ekstrinsičnim (izvanjskim) nagradama kao što je plaća i status. Kapitalizam tako zahtijeva radnu snagu motiviranu nagradama koje su izvan rada. Da bi povećao profite, kapitalist mora izvlačiti što je više moguće rada iz radnika za što manju moguću plaću. To zahtijeva radnu snagu koja je marljiva i visoko motivirana. Motiviranost radne snage djelomice podržava prijetnja nezaposlenošću i otpuštanja s posla. Stoga je potrebna velika rezervna armija radne snage, i uvjet da radnik prihvaća poslodavčevo pravo da namješta i otpušta tu radnu snagu. Ako je nezaposlenost velika, plaće se mogu održavati na niskoj razini i poslodavci mogu otpuštati radnike svjesni da ima dovoljno onih koji će zauzeti njihovo mjesto. Visoku motivaciju također podržava mogućnost napredovanja odabranih članova radne snage prema višem statusu u plaći. To zahtijeva radnu snagu koja će reagirati na takve poticaje. Maksimizacija profita također zahtijeva slabu i fragmentiranu radnu snagu koja neće upotrijebiti jaki pritisak tražeći veću plaću. Ta fragmentiranost postiže se stratifikacijom radne snage na temelju plaće, statusa i autoriteta. To ima tendenciju da spriječi, naprimjer, da manuelni radnici i radnici bijelih ovratnika shvate svoje interese kao zajedničke, te da se udruže protiv poslodavaca. Rascjepkanost radne snage uspijeva zato što njezini članovi uglavnom prihvaćaju opravdanost ili u najmanju ruku neizbježnost razlika u plaći, statusu i autoritetu. Što je najvažnije, kako dokazuju Bowles i Gintis, uspjeh kapitalizma ovisi o kontroli odozgo. To uključuje također uvjet da radna snaga prihvati hijerarhijski sistem moći i kontrole i »minimalan udio većine, tj. (radnika), u donošenju odluka«. Sve je to navelo Bowlesa i Gintisa na zaključak da kapitalizam, da bi preživio i uspio, ovisi o podložnoj, poslušnoj i discipliniranoj radnoj snazi.

Pošto su utvrdili što kapitalizam zahtijeva od radne snage, Bowles i Gintis analiziraju obrazovni sistem u Sjedinjenim Državama, tvrdeći kako je njegova najvažnija uloga da osigura »stavove i ponašanje sukladne zahtjevima participacije u radnoj snazi«. Oni analiziraju karakteristike ličnosti koje, po njima, sistem njeguje i razvija. U studiji koja se temelji na uzorku od 237 učenika najviših razreda u jednoj njujorškoj srednjoj školi, Bowles, Gintis i Meyer ispitivali su odnos između ocjena i osobnih karakteristika. Ustanovili su da su niže ocjene povezane s kreativnošću, agresivnošću i nezavisnošću, i zaključili da škola kažnjava takve osobine. Pronašli su niz karakteristika koje, kako oni dokazuju, upućuju na »podložnost i disciplinu«, vezanih s visokim ocjenama te su zaključili da takve karakteristike škola nagrađuje. Te karakteristike uključuju upornost, dosljednost, pouzdanost i točnost. Proučavajući slične studije, Bowles i Gintis ustanovili su da su osobne odlike koje se mogu ukratko podvesti pod nazivnik »podložnost autoritetu« u tijesnoj vezi s visokim ocjenama. Nekoliko istraživanja upućuje na zaključak da su učenici s dobrim ocjenama često ispodprosječni kad se mjere u kategorijama kreativnosti, originalnosti i nezavisnosti mišljenja.

Na temelju ovih podataka, Bowles i Gintis zaključuju da »škole njeguju tipove osobnog razvoja koji su uskladivi s odnosima dominacije i podložnosti u ekonomskoj sferi«. Oni dokazuju kako su »jedine bitne kažnjavane karakteristike upravo one koje su neuskladive s pokoravanjem hijerarhijskoj podjeli rada«. Kapitalizam zahtijeva od većine svojih radnika poslušnost i disciplinu. Veliki broj kreativnih mislilaca s vlastitom inicijativom i idejama mogao bi poremetiti red i mir i razoriti sistem. Kapitalizam zahtijeva radnike koji će biti poslušni, koji će se pokoravati kontroli odozgo, prihvaćati zapovijedi, a ne postavljati pitanja. Potičući stanovite karakteristike ličnosti, a sprečavajući razvoj drugih, škole pridonose proizvodnji takve vrsti radnika. Bowles i Gintis stoga odbacuju liberalno mišljenje po kojemu obrazovanje potiče samoispunjenje i razvija talente i sposobnosti djeteta. Naprotiv, oni sugeriraju kako škole zapravo »iskrivljavaju osobni razvoj«.

Bowles i Gintis zatim analiziraju prirodu rada i društvenih odnosa u obrazovnom sustavu i dokazuju kako su oni odraz istih odnosa u privrednom sustavu. Na taj način mladi se ljudi pripremaju za zahtjeve svijeta rada. Škole su organizirane na hijerarhijskom načelu autoriteta i kontrole. Nastavnici zapovijedaju, učenici se pokoravaju. Učenici nemaju gotovo nikakve kontrole nad planom i programom nastave, nad predmetima koje uče ili poslom koji obavljaju. Oni nisu uključeni u svoj rad i njime zaokupljeni, i ne nalaze u njemu gotovo nikakvo unutarnje zadovoljstvo. Sam nastavni proces ima tendenciju da priječi učeniku da nađe vlastitu nagradu u radu, budući da se još uvijek uglavnom temelji na načelu »lonca i tikvice«. Nastavnik posjeduje znanje i ovlaštenje da ga predaje i puni prazne tikvice – učenike. Taj proces osigurava učeniku veoma malo prilike za samoispunjenje u radu. Umjesto toga, uči ga da se zadovolji vanjskim zadovoljstvima, da reagira na nagrade koje su izvan samoga rada, kao što su ocjene na ispitima i odobravanje nastavnika. Te nagrade dodjeljuju oni koji su na vlasti, té tako osiguravaju nastavnicima snažan instrument kontrole. Napokon, učenik se u toku jednog školskog dana kreće od predmeta do predmeta – od matematike, preko povijesti do engleskoga ili francuskoga – a da ne vidi gotovo nikakve veze među njima. Znanje je rascjepkano i raspodijeljeno u pretince akademskih predmeta.

Bowles i Gintis dokazuju kako su društveni odnosi u školama »replika hijerarhijske podjele rada na radnom mjestu«. Oni sugeriraju kako je situacija učenika u kojoj nema nikakve kontrole nad radom u školi, pravi odraz njegove buduće situacije u radnoj snazi. Nedostatak osobne zaokupljenosti i ispunjenja u školskom radu odražava otuđenje od rada u kasnijem životu. Reagirati na vanjske nagrade u školi ravno je reagiranju na sistem nagrađivanja u industriji, gdje oni koji su na vlasti dodjeljuju plaću, status i autoritet, te to koriste da motiviraju i kontroliraju radnu snagu. Rascjepkanost i podijeljenost školskog znanja na pretince odraz je organizacije rada u privrednom sustavu. Bowles i Gintis zaključuju da se učenici pripremaju za svoje radne uloge »izrazitom podudarnošću između društvenih odnosa koji vladaju osobnom interakcijom na radnom mjestu i društvenih odnosa obrazovnog sistema«.

Da bi kapitalizam djelotvorno funkcionirao, nejednakosti koje proizvodi

moraju biti shvaćene kao legitimne i pravedne. Bowles i Gintis dokazuju kako je »bitno da pojedinac prihvati, pa čak da shvati kao prirodne, te nedemokratske i neravnopravne aspekte svakidašnjeg svijeta«. Oni tvrde da obrazovni sistem osigurava dobar dio opravdanja za nejednakosti kapitalističkog društva. Načelo da različit uspjeh, kako proizvodi, tako i zaslužuje različitu nagradu, čvrsto je ukorijenjeno u školi. Školstvo čini nejednakost legitimnom stvarajući uvjerenje kako škole osiguravaju mogućnost pravednog i otvorenog natjecanja u kojemu se talenti i sposobnosti razvijaju, ocjenjuju i nagrađuju svjedodžbom. Obrazovni se sistem tako shvaća kao meritokracija. Oni s najvišim kvalifikacijama ih zaslužuju, oni su ih zaradili svojim zaslugama. Isto se uvjerenje tada primjenjuje na privredni sistem. Pretpostavlja se da studenti s najvišim kvalifikacijama primaju najviše nagrade u svijetu rada. Na taj način školski sistem opravdava i čini legitimnim nejednakosti u privrednom sustavu.

Bowles i Gintis, međutim, odbacuju mišljenje po kojemu se nagrade kako u školskom, tako u privrednom sistemu temelje na zasluzi. Oni tvrde da je uspjeh u školovanju i zanimanju u vezi s obiteljskim podrijetlom više nego s talentom i sposobnošću. Tako djeca bogataša i moćnika uglavnom stječu visoke kvalifikacije i dobivaju dobro plaćene poslove bez obzira na svoju sposobnost. Upravo to obrazovni sistem prikriva svojim mitom o meritokraciji. Tako obrazovanje osigurava »legitimnost već postojećim ekonomskim nejednakostima«.

Bowles i Gintis temelje svoj argument na analizi odnosa između inteligencije (mjerene na temelju kvocijenta inteligencije nekog pojedinca), uspjeha u školovanju, i nagrade u zanimanju. Oni tvrde da je kvocijent inteligencije zaslužan tek za mali dio uspjeha u školovanju. Na prvi pogled, ta se tvrdnja čini netočnom. Velika količina statističkih podataka upućuje na zaključak da postoji prilično tijesna veza između kvocijenta inteligencije i uspjeha u školovanju. Ali je li taj IQ kauzalni činitelj? Da li visoki IQ izravno uzrokuje uspjeh u školovanju? Kad bi to stajalo, onda bi ljudi s jednakim kvocijentom inteligencije morali imati uglavnom jednaku razinu uspjeha u školovanju. Bowles i Gintis ispituju uzorak pojedinaca s prosječnim kvocijentom inteligencije. Unutar tog uzorka oni će naći široku lepezu razlika uspjeha u školovanju, što će ih navesti na zaključak da nema gotovo nikakve veze između kvocijenta inteligencije i akademskih kvalifikacija. Kako tada protumačiti razlike u uspjehu među ljudima sa sličnim kvocijentom inteligencije? Bowles i Gintis nalaze izravnu vezu između uspjeha u školovanju i obiteljskog podrijetla. Kauzalni činitelj nije kvocijent inteligencije, već klasni položaj roditelja nekog pojedinca. Općenito, što je klasa podrijetla neke osobe viša, to će on dulje ostati u obrazovnom sistemu, i to će mu više biti kvalifikacije. Ali zašto učenici i studenti s visokim kvalifikacijama uglavnom imaju inteligenciju višu od prosječne? Bowles i Gintis dokazuju da je taj odnos uglavnom »nusprodukt« produženog obrazovanja. Što dulje pojedinac ostaje u obrazovnom sistemu, to mu se više razvija kvocijent inteligencije. Tako je kvocijent inteligencije posljedica dužine boravka, a ne njegov uzrok. Gornji dokazi naveli su Bowlesa i Gintisa na zaključak da, barem što se tiče kvocijenta inteligencije, obrazovni sistem ne funkcionira kao meritokracija.

Slične argumente oni primjenjuju i na statistički odnos između IQ i nagrade u zanimanju. Općenito, pojedinci u visoko plaćenim zanimanjima imaju natprosječni kvocijent inteligencije. Međutim, Bowles i Gintis odbacuju mišljenje da je IQ u izravnoj vezi s uspjehom u zanimanju. Unutar svojeg uzorka ispitanika s prosječnim kvocijentom inteligencije oni su naišli na širok raspon razlika u prihodima. Kad bi kvocijent inteligencije bio izravno povezan s nagrađivanjem u zanimanju, prihodi ljudi s jednakim kvocijentom inteligencije morali bi biti slični. Bowles i Gintis ponovo dolaze do zaključka da je obiteljsko podrijetlo bitan faktor odgovoran za razlike u dohotku. Oni zaključuju da sam IQ nema gotovo nikakvog utjecaja na razlike u prihodima. Tako, barem kad je u pitanju kvocijent inteligencije, oni odbacuju mišljenje da se raspored pojedinaca u strukturi zanimanja temelji na meritokratskim načelima.

Napokon, Bowles i Gintis proučavaju odnos između školskih svjedodžbi i nagrade u zanimanju. Tu ponovo nalaze niz statističkih dokaza koji upućuju na tijesnu vezu između razina kvalifikacije i nagrade u zanimanju. Bowles i Gintis odbacuju mišljenje da je ta veza uzročna. Oni dokazuju, naprimjer, da visoke kvalifikacije same za sebe i po sebi ne vode izravno do visoko plaćenih poslova.Oni su ustanovili da su glavni faktori odgovorni za nagradu u zanimanju, klasa dotičnog pojedinca, rasa i spol. Na temelju mnogih dokaza može se zaključiti da su obrazovne kvalifikacije na tržištu zaposlenja mnogo vrednije bijelcu muškarcu nego bjelkinji, bijelcu muškarcu nego crncu, muškarcu iz srednje klase nego muškarcu iz radničke klase. Prividna veza između nagrade u zanimanju i obrazovnih kvalifikacija naprosto je rezultat činjenice da bijelci muškarci iz srednje klase općenito stječu više obrazovne kvalifikacije nego druge društvene skupine, te više nagrade u zanimanju. Njihov IQ nema gotovo nikakva utjecaja ni na njihov uspjeh u školovanju, ni na njihovu nagradu u zanimanju; njihove akademske kvalifikacije nemaju gotovo nikakvog utjecaja na njihove kasnije prihode. Tako Bowles i Gintis zaključuju da »intelektualne sposobnosti razvijene ili potvrđene u školi *kauzalno* gotovo ništa ne pridonose ekonomskom napredovanju. Tek jedan mali dio bitne statističke povezanosti između školovanja i ekonomskog uspjeha može se protumačiti i opravdati ulogom škole u proizvodnji ili selekciji kognitivnih vještina.«

Ako je analiza Bowlesa i Gintisa točna, onda se obrazovni sistem može shvatiti kao gigantski stroj za proizvodnju mita koji služi legitimiranju nejednakosti. On stvara i promiče sljedeće mitove: obrazovni uspjeh temelji se na zasluzi; nagrada u zanimanju temelji se na zasluzi; školovanje je put k uspjehu u svijetu rada. Iluzije meritokracije koja se uspostavlja u školama vodi k uvjerenju da je sistem raspodjele uloga pravedan, ispravan i pošten. Posebno, »isticanje kvocijenta inteligencije kao temelja ekonomskog uspjeha služi da bi se ozakonio autoritarni, hijerarhijski, stratificirani i neravnopravan ekonomski sustav«. Obrazovanje stvara mit da oni koji su na vrhu zaslužuju svoju moć i povlastice, da su postigli svoj status vlastitom zaslugom, a da oni na dnu mogu za svoj položaj okriviti samo sebe. Na taj način obrazovni sistem smanjuje nezadovoljstvo koje obično proizvodi hijerarhija bogatstva, moći i prestiža. Tako Bowles i Gintis zaključuju da »obrazovanje

reproducira nejednakost, opravdavajući povlastice i pripisujući siromaštvo osobnom neuspjehu i nesposobnosti«. Ono uspješno prikriva činjenicu da se ekonomski uspjeh nasljeđuje iz obitelji u obitelj, da povlastice rađaju povlasticama. Bowles i Gintis stoga odbacuju funkcionalističko gledanje na odnos između obrazovanja i stratifikacije, kakvo zastupaju Talcott Parsons i Davis i Moore. Oni također odbacuju liberalna shvaćanja, po kojima će školovanje stvoriti »otvorenije« i ravnopravnije društvo. Zapravo, njihova analiza upućuje na zaključak da su i funkcionalističko i liberalno gledište uglavnom oblikovani mitovima koje školski sistem promiče.

Prema Bowlesu i Gintisu, kapitalizam zahtijeva višak izvježbane radne snage. To održava visoku stopu nezaposlenosti, što opet osigurava uspješno sredstvo kontrole nad radnom snagom. Prijetnja otpuštanjem i mogućnost eventualne nezaposlenosti reducira borbenost i održava zahtjeve za plaćama na razmjerno niskoj razini. Rezerva kvalificirane radne snage dopušta mogućnost da se radnici lako nadomjeste. Bowles i Gintis dokazuju kako škole proizvode taj višak radne snage. Budući da su mentalni zahtjevi i zahtjevi u vještinama za većinu poslova prilično niski, i budući da se niz vještina uči na samom poslu, škola, u najboljem slučaju, pretjerano educira radnu snagu. S obzirom na svoje školovanje, većina ljudi mogla bi obavljati većinu poslova. Suvišak kvalificirane radne snage koju škole proizvode dopušta poslodavcima da odabiru svoje namještenike, te tako zadrže kontrolu nad radnom snagom.

U djelu *Školovanje u kapitalističkoj Americi,* Bowles i Gintis dokazuju kako je školovanje organizirano da bi udovoljavalo potrebama represivnog i izrabljivačkog kapitalističkog društva. Uloga je obrazovnog sistema društvena reprodukcija, reprodukcija radne snage prilagođena potrebama kapitalističke privrede. Bowles i Gintis vrlo pesimistički gledaju na mogućnost bilo kakvog uspjeha reformi u obrazovnom sistemu. Budući da oni shvaćaju kapitalistički ekonomski sistem kao temelj nejednakosti i represije, i unutar škola i u društvu kao cjelini, oni tvrde da »stvaranje ravnopravnog i oslobađajućeg školskog sistema zahtijeva revolucionarnu preobrazbu privrednog života«. U praksi, to će uključiti zajedničko vlasništvo proizvodnih snaga, to jest ukidanje kapitalizma te stvaranje socijalističkog društva umjesto njega.

Bowles i Gintis doživjeli su kritiku zbog svog inzistiranja da je kapitalistički ekonomski sistem izvor svih zala američkog školstva. Premda oni priznaju da socijalizam neće automatski proizvesti »ravnopravni i oslobađajući školski sistem«, oni iskreno vjeruju u socijalističko rješenje. Međutim, kao što dokazuju Jerome Karabel i A. H. Halsey, mnogi aspekti američkog školstva koje Bowles i Gintis osuđuju, mogu se naći u socijalističkim društvima. Po Karabelu i Halseyu, kubanski školski sistem polaže »veliku važnost na ocjene i ispite kao izvore motivacije učenika«, a nastava se temelji »većim dijelom na autoritarnoj metodi poučavanja, s nastavnikom u središtu«.

Studija Richarda Dobsona o obrazovnom uspjehu u Rusiji jasno pokazuje da su najuspješniji učenici uglavnom sinovi i kćeri povlaštenih. Premda ta tendencija vjerojatno nije tako istaknuta kao u Americi, ona je ipak značajna. Opredjeljenje Bowlesa i Gintisa za socijalizam i njihova osuda kapita-

lizma ponešto odvraćaju njihovu pozornost od tih aspekata socijalističkih školskih sistema.

Ivan Illich – Dolje škole (Deschooling Society)

Premda nije marksist, Ivan Illich je uključen u ovaj dio iz dva razloga. U prvom redu, on se vrlo kritički odnosi i prema funkcionalističkom i prema liberalnom mišljenju o obrazovanju. Drugo, njegova radikalna kritika uloge školovanja u naprednim industrijskim društvima u mnogočemu se podudara s marksističkim nazorima. Premda po školovanju ili zvanju nije sociolog – studirao je teologiju i filozofiju, i nekoliko je godina proveo kao rimokatolički svećenik u New Yorku – Illicheva knjiga *Dolje škole* (Deschooling Society), objavljena 1971, važan je doprinos sociologiji obrazovanja.

Illich započinje svojim mišljenjem o tome što bi obrazovanje moralo biti. U prvom redu, postoji učenje posebnih vještina kao što je tipkanje na stroju, rezbarenje i poznavanje stranog jezika. Zatim postoji obrazovanje kao takvo, kojemu cilj nije stjecanje određenih vještina. Obrazovanje bi moralo biti oslobađajući doživljaj, u kojem pojedinac istražuje, kreira, služi se svojom inicijativom i rasuđivanjem, i slobodno i u potpunosti razvija svoje sposobnosti i talente. Illich tvrdi da škole nisu posebno djelotvorne u poučavanju vještinama, da su u praksi dijametralno suprotne onim obrazovnim idealima u koje on vjeruje. On tvrdi da je najbolje poučavanje vještinama prepustiti onima koji se tim vještinama služe u svakodnevnom životu. Kao primjer navodi mlade ljude iz španjolskih obitelji, uglavnom otpadnike iz gimnazije, koje su u New Yorku zaposlili da podučavaju nastavnike, socijalne radnike i svećenike španjolski. U roku od tjedan dana oni su ovladali upotrebom priručnika za nastavu, namijenjenog lingvistima s fakultetskim kvalifikacijama, a u roku od šest mjeseci uspješno su izvršili svoju zadaću. Međutim, zapošljavanju takvih »učitelja vještina« uglavnom se protivi sistem, koji zahtijeva profesionalce, to jest službeno obučene, specijalizirane nastavnike s diplomom.

Glavnina Illicheva napada usmjerena je na neuspjeh škole da zadovolji njihove obrazovne ideale. On škole smatra represivnim institucijama koje indoktriniraju učenike, guše kreativnost i maštu, nameću konformizam i zaglupljuju ih tako da na kraju mirno prihvaćaju interese moćnih. Po njemu, taj »skriveni program« funkcionira na sljedeći način. Učenik nema gotovo nikakve kontrole nad onim što uči ili kako uči. Njega naprosto poučava jedan autoritarni nastavni režim, i da bi bio uspješan, on se mora pokoravati njegovim pravilima. Pravo učenje, međutim, nije rezultat poučavanja, već izravnog i slobodnog sudjelovanja pojedinca u svakom dijelu procesa učenja. Ukratko, »većina onoga što se nauči ne zahtijeva nikakve nastave«. Moć škole da nametne pokoravanje svojim pravilima i da prisili svoje pitomce da prihvate instrukciju potječe od njenog autoriteta da izdaje akreditive za koje se vjeruje da donose nagrade na tržištu rada. Oni koji se pokoravaju pravilima odabrani su da prijeđu na više razine obrazovnog sistema. Illich konstatira: »Škole odabiru za svaku sukcesivnu razinu one koji su se u najra-

nijim fazama igre pokazali dobrim materijalom za etablirani poredak.« Konformizam i poslušnost, dakle, donose vlastitu nagradu. Napokon, studenti izlaze iz obrazovnog sistema s nizom kvalifikacija koje im, kao što vjeruju i oni i svi drugi, daju izobrazbu, vještinu i sposobnost za određena zanimanja. Illich odbacuje to vjerovanje. On dokazuje kako je »učenik 'školovan' da brka nastavu s učenjem, napredovanje pomoću ocjena sa školovanjem, diplomu s vještinom i znanjem«.

Illich shvaća obrazovni sistem kao srž problema modernog industrijskog društva. Škole su prva, najbitnija i najvažnija faza u stvaranju maloumnog, konformističnog i lako manipuliranog građanina. U školama se pojedinac uči podilaziti vlasti, prihvaćati otuđenje, služiti se uslugama ustanova i cijeniti ih, i zaboravljati kako da misli svojom glavom. Uče ga da obrazovanje shvaća kao vrijednu robu, koju valja konzumirati u sve većim količinama. Te ga lekcije pripremaju za ulogu maloumnog potrošača, za kojega pasivno konzumiranje robe i usluga industrijskog društva postaje ciljem samo po sebi. Reagirajući na reklame i na direktive moćnih, on ulaže vrijeme, novac i energiju u nabavu proizvoda industrije. Pokoravajući se autoritetu stručnjaka, on konzumira usluge liječnika, socijalnih radnika, odvjetnika. Odgojen da prihvati kako oni na vlasti znaju što je za njega najbolje, pojedinac postaje ovisan o direktivama vlade, birokratskih organizacija i stručnih tijela. Illich tvrdi da moderno industrijsko društvo ne može osigurati okvir za ljudsku sreću i ispunjenje. Unatoč činjenici da potrošna roba u sve većim količinama kulja iz tvornica, unatoč činjenici da cijele vojske stručnjaka nude sve sveobuhvatnije programe koji će riješiti društvene tegobe, – bijeda, nezadovoljstvo i društveni problemi neprestano se množe. Vladajuća struktura nudi rješenje koje je istodobno i jednostavno i porazno – daljnja potrošnja daljnje robe i usluga. Illich zaključuje: »Sve dok nismo svjesni rituala kojim škola oblikuje progresivnog potrošača – glavnu rezervu privrede – ne možemo razbiti začarani krug te privrede i stvoriti novu.«

Illich predlaže jednostavno, ali radikalno rješenje. Kao što sugerira naslov njegove knjige, *Dolje škole,* odgovor je ukidanje sadašnjeg sistema obrazovanja. Budući da škole osiguravaju temelj za sve što slijedi, ukidanje škole jest »korijen svakog pokreta za oslobođenje čovjeka«. Umjesto škola, Illich nudi dvije glavne alternative. Najprije »razmjenu vještina«, što znači da instruktori poučavaju vještinama kojima se sami svakodnevno služe. Illich dokazuje kako se vještine mogu najbolje naučiti »drilom« koji uključuje sistematsku poduku. Drugo i najvažnije, Illich predlaže »mreže učenja«, koje se sastoje od pojedinaca sličnih interesa što se »okupljaju oko nekog problema koji su vlastitom inicijativom odabrali i definirali«, i koje djeluju na temelju »kreativnog i istraživačkog učenja«. Illich zaključuje da će ukidanje škole razoriti »reproduktivni organ potrošačkog društva« i dovesti do stvaranja jednog društva, u kojem čovjek može biti uistinu oslobođen i ispunjen.

Premda su suglasni s većinom onoga što Illich kaže, marksisti poput Bowlesa i Gintisa dokazuju kako on ipak iz temelja griješi. Umjesto da škole promatraju kao osnovicu problema, a njihovo ukidanje kao rješenje, Bowles i Gintis dokazuju kako »društveni problemi na koje se odnose te reforme nemaju korijene u samom školskom sistemu u prvom redu, nego u normal-

nom funkcioniranju privrednog sistema«. S toga stajališta, ukidanje škole samo bi proizvelo »neprilagođene zanimanju« i »radnu melankoliju«, što izdaleka nije dovoljno za preobrazbu društva kao cjeline. S marksističkog gledišta, oslobođenje uključuje revolucionarnu promjenu u ekonomskoj infrastrukturi društva.

U ovom smo odlomku razmotrili neka od važnijih marksističkih i radikalnih mišljenja o ulozi školovanja u društvu. Jasno je da su njihovi autori snažno motivirani osobnim vrijednostima i političkim uvjerenjima. Moglo bi se ustvrditi kako ih to priječi u objektivnom razmišljanju. Međutim, ista se kritika može uputiti i na račun funkcionalista, o čemu ćemo još jednom raspravljati na kraju poglavlja.

Razlike u obrazovnom uspjehu

Veliki dio istraživanja u sociologiji obrazovanja usmjerava se na pitanje zašto članovi pojedinih društvenih skupina postižu viši stupanj uspjeha u školovanju od članova drugih skupina. Čitav niz statističkih dokaza pokazuje da, općenito gledano, uspjeh u školovanju raste od dna prema vrhu klasnog sistema. Tako djeca menedžera i stručnjaka postižu više kvalifikacije od djece manuelnih radnika. Statistika također pokazuje da obrazovni uspjeh varira ovisno o etničkim skupinama. Naprimjer, u Americi crnci kao skupina postižu slabiji uspjeh od bijelaca. Ovo poglavlje razmatra najvažnija tumačenja razlika u uspjehu u školovanju s nekoliko različitih teorijskih gledišta.

Inteligencija i obrazovni uspjeh

Izmjerena inteligencija razmjerno je tijesno povezana s obrazovnim uspjehom. Općenito, osobe s visokim akademskim stupnjem naobrazbe postižu visoke rezultate u testovima inteligencije. Bilo bi primamljivo lako ustvrditi kako je stupanj obrazovnog uspjeha »rezultat« inteligencije. Iz toga bi slijedilo da su pripadnici radničke klase u prosjeku manje inteligentni od pripadnika srednje klase, i da su bijelci općenito inteligentniji od crnaca. Mnogi su, međutim, razlozi koji bi morali spriječiti brzopleto donošenje tako pojednostavljenih zaključaka. Kako dokazuju Bowles i Gintis, sama činjenica da je natprosječna inteligencija povezana s visokim stupnjem naobrazbe ne mora nužno značiti da jedno uzrokuje drugo. Prije no što dođemo do bilo kakvog zaključka, valja razmotriti pitanja kao što su: »Što je inteligencija?«, »Kako se ona mjeri?«, »Odakle potječe?«

Američki psiholog Arthur Jensen definira inteligenciju kao »sposobnost apstraktnog razmišljanja« i tvrdi da je to »izbor iz samo jednog dijela punog spektra ljudskih mentalnih sposobnosti«. To je sposobnost da se otkriju zakonitosti, sheme i logički principi u pozadini predmeta i događaja, te sposobnost da se otkriveno primijeni na rješavanje problema. Inteligencija se

mjeri testovima inteligencije kojima dobivamo kvocijent inteligencije pojedine osobe, odnosno njegov IQ. Takvi su testovi sastavljeni za mjerenje sposobnosti apstraktnog razmišljanja, i stoga isključuju pitanja tipa »Koja je najviša planina na svijetu?«, što ispituje znanje i pamćenje, a ne sposobnost razmišljanja. Tako bi se u jednostavnom testu inteligencije mogao tražiti broj koji slijedi u nizu: 2, 4, 6, 8. Ovo pitanje zahtijeva od pojedinca da otkrije shemu tog niza brojeva i to što je otkrio primijeni pri rješavanju problema. Unatoč njihovoj vrlo raširenoj upotrebi, postoji mnoštvo dokaza koji upućuju na to da testovi inteligencije nisu valjana mjera inteligencije, osobito kad se rabe za usporedbu inteligencije pripadnika različitih društvenih skupina.

Mnogi istraživači tvrde da su testovi inteligencije pristrani u korist bijelog srednjeg sloja, budući da ih uglavnom sastavljaju i standardiziraju pripadnici tog sloja. Ako je prihvaćeno da društvene klase i etničke skupine odlikuju različite subkulture i da to utječe na njihovo rješavanje testova inteligencije, onda je svaka usporedba između tih skupina s obzirom na mjerenu inteligenciju nevažeća. Ovu tvrdnju dobro ilustrira testiranje nezapadnjačke populacije zapadnjačkim testovima. Kanadski psiholog Otto Klineberg testirao je djecu indijanskog plemena Yakima koje obitava u državi Washington u SAD. Test je zahtijevao da se drveni komadi različitih oblika smjeste u odgovarajuće otvore na drvenom okviru »što je brže moguće«. Djeca nisu imala poteškoća s testom, ali su ipak postigla slabe rezultate jer nisu uspjela izvršiti zadatak u zadanom vremenu. Klineberg tvrdi kako to nije znak niske inteligencije, već odraz kulturalne pozadine te djece. Za razliku od zapadnih kultura, pleme Yakima ne polaže najveću važnost na brzinu. S. D. Porteus daje sličan primjer s testiranjem australskih urođenika. Nevoljko su pristali da rješavaju test, a Porteusov zahtjev da ga rješavaju pojedinačno nisu mogli razumjeti. Urođenička kultura nalaže da probleme ne rješavaju pojedinci, već skupina. Plemenski starješine razmatraju važnije probleme sve dok se ne dođe do zajedničke jednoglasne odluke. Ovi primjeri ukazuju da zapadni testovi inteligencije nisu prikladni za ne-zapadnjačke narode. Isti se argument može primijeniti i na upotrebu tih testova u zapadnim društvima koja sadrže različite subkulturne grupe. Tako William Labov primjećuje kako su razmjerno slabi rezultati što ih postižu američki crnci dijelom uvjetovani njihovim zasebnim dijalektom. Testovi u kojima ima i riječi lako mogu biti upereni protiv crnaca, jer se značenje riječi najčešće temelji na njihovoj upotrebi u bijelom srednjem sloju. Stoga se može tvrditi kako je razlika u rezultatima IQ testova barem djelomice odraz subkulturnih razlika. Mnogi psiholozi sada tvrde kako je nemoguće izraditi »kulturno nepristrane« ili »kulturno pravedne« testove, dakle, testove koji bi omogućili valjano ispitivanje inteligencije pojedinca, bez obzira na njegovu kulturalnu pozadinu. Tako i britanski psiholog Philip Vernon izjavljuje da »kulturno nepristran test ne postoji i ne može postojati«. Prema tome, zaključke što se temelje na usporedbama prosječnog kvocijenta inteligencije izmjerenog kod različitih društvenih skupina morali bismo u najboljem slučaju primati suzdržano i s ogradama.

Općenito je prihvaćeno da je inteligencija rezultat, kako genetskih faktora, tako i faktora okoline. Djelomice potječe iz gena što ih pojedinac

nasljeđuje od roditelja, a djelomice je uvjetovana okolinom u kojoj on raste i živi. Faktori okoline uključuju sve, od prehrane do društvene klase, od stambenih uvjeta do veličine obitelji. Neki psiholozi, naprimjer Arthur Jensen u Americi i Hans Eysenck u Britaniji, tvrde kako je kvocijent inteligencije uglavnom nasljedan. Po njihovu mišljenju, oko 80% inteligencije proizlazi iz genetskih činitelja. Do tih su procjena došli na temelju sljedećih dokaza. Proučavanja identičnih blizanaca koji su odgajani u različitim okolinama pokazuju da oni imaju različite kvocijente inteligencije. Budući da su blizanci genetski identični, može se ustvrditi da su razlike u njihovim kvocijentima inteligencije uzrokovane faktorom okoline. Ali na ovaj način ne može se točno izmjeriti koliki dio kvocijenta inteligencije pojedinog blizanca potječe od faktora okoline, niti je moguća pouzdana procjena nasljednih i stečenih komponenata inteligencije. U Americi, opsežni statistički materijal ukazuje na činjenicu da crnci u prosjeku postižu deset do petnaest bodova manje nego bijelci na testovima inteligencije. Moglo bi se argumentirano ustvrditi kako su za tu razliku zaslužni upravo faktori okoline – naprimjer, vjerojatno je da u siromaštvu živi više crnaca nego bijelaca. Jensen i Eysenck, međutim, ističu činjenicu da jedna manja, premda značajna razlika u kvocijentima inteligencije crnaca i bijelaca ostaje i kad je okolina u oba slučaja jednaka. Kad se uspoređuju crnci i bijelci sa sličnim primanjima i sličnim statusom u poslu, crnci u prosjeku postižu niže rezultate na testovima. Pitanje je, doduše, mogu li se okoline proglasiti jednakima samim tim što se konstantama proglase faktori poput prihoda i zaposlenja. Bodmer, naprimjer, sugerira da djelovanje više od 200 godina predrasuda i diskriminacije crnaca u Americi onemogućava izjednačavanje njihove okoline s okolinom bijelaca.

Unatoč mnogim prigovorima na njihove stavove, Eysenck i Jensen misle da genetski utemeljena inteligencija može većim dijelom objasniti razlike u uspjehu u školovanju između skupina u društvu. Eysenck tvrdi da »ono što djeca dobiju u školi proporcionalno je onom što su u školu donijela, u smislu kvocijenta inteligencije«. Jensen nešto opreznije sugerira kako »genetski faktori možda igraju određenu ulogu u tom rezultatu«. On, međutim, ipak tvrdi da »pretežno genetsko objašnjenje nalaza o razlikama između rasnih i društvenih skupina ima čvršću znanstvenu osnovicu nego ona tumačenja koja negiraju svaku genetsku razliku u mentalnim osobinama, i pripisuju sve varijacije ponašanja među grupama kulturalnim razlikama, društvenoj diskriminaciji i nejednakim mogućnostima.«

Zagovornici teze da su razlike u kvocijentu inteligencije između društvenih skupina uglavnom posljedica faktora okoline navode sljedeće argumente. Nemoguće je procijeniti u kojoj je mjeri kvocijent inteligencije uvjetovan genetskim faktorima i faktorima okoline. Unatoč tome, postoji mnoštvo dokaza koji upućuju na to da faktori okoline bitno utječu na njega. Za prvog svjetskog rata, više od milijun regruta američke vojske podvrgnuto je nizu testova, po tipu sličnih testovima inteligencije. U prosjeku su crnci iz sjevernih država postizali bolje rezultate od crnaca i bijelaca iz južnih država. Velik broj činitelja, kao što su školovanje, stambeni uvjeti i prihodi, bili su na sjeveru znatno bolji nego li oni dostupni mnogim južnjacima. Osim toga,

represivna diskriminacija crnaca na Jugu u sjevernim je državama poprimala mnogo blaži oblik. Slični testovi kojima je američka vojska podvrgnuta u toku drugog svjetskog rata pokazuju da je kvocijent inteligencije regruta bijelca u prosjeku narastao za devet do dvanaest bodova. Zapravo, 83% regruta imalo je bolje rezultate testova od regruta u prvom svjetskom ratu. To se može objasniti nizom faktora okoline, kao što su viši standard života i duže školovanje. Čak ni najekstremniji pobornik genetskog objašnjenja ne bi mogao tvrditi da se porast kvocijenta inteligencije može objasniti dramatičnim poboljšanjem gena inteligencije kod bijelog stanovništva. Navedeni primjeri upućuju na to da kvocijent inteligencije nije stalan ni konačan, već prije nešto što se može naučiti i razviti poput bilo koje druge vještine. Osobito je osjetljiv na promjene u okolini, i u skladu s njima se mijenja.

Istraživanja ukazuju da na rezultate testa inteligencije utječe širok spektar faktora okoline. Otto Klineberg nabrojao je neke od tih faktora: »Uspješno rješavanje problema zadanih u testu ovisi o mnogim faktorima – kao što su prijašnje iskustvo i naobrazba testirane osobe, njegov stupanj poznavanja građe testa, motivacija ili želja da postigne dobar rezultat, emocionalno stanje, odnos s eksperimentatorom, poznavanje jezika na kojem se vrši testiranje, tjelesno zdravlje i cjelokupno stanje, kao i urođene sposobnosti testirane osobe.« Podaci koje ćemo razmatrati u idućim poglavljima upućuju na zaključak da su razmjerno slabi rezultati testiranja pojedinih društvenih skupina posljedica, barem dijelom, faktora što ih navodi Klineberg.

Mnogi znanstvenici sada zaključuju kako je na temelju današnjeg znanja nemoguće ocijeniti u kojoj je mjeri inteligencija stvar nasljeđa, a u kojoj okoline. Mjerenje mogućih genetski uvjetovanih razlika kvocijenta inteligencije između raznih društvenih skupina zahtijevalo bi da se velik broj pojedinaca rođenih u tim skupinama smjesti u posve identične uvjete. Budući da to nije ni moralno prihvatljivo ni praktički izvedivo, ovaj se spor po svoj prilici nikad neće razriješiti. Christopher Jencks, koji je proveo opsežno statističko istraživanje odnosa između kvocijenta inteligencije, obiteljskog podrijetla i uspjeha u školovanju u Americi, došao je do sljedećeg zaključka: »Nema načina da se ovaj spor riješi u bližoj budućnosti. Ne možemo izložiti crnce i bijelce istoj okolini, budući da sama boja kože već djeluje na okolinu pojedinca. Ne možemo ni usporediti rezultate testova crnaca i bijelaca s identičnim genotipovima kvocijenta inteligencije, budući da ne znamo koji geni djeluju baš na inteligenciju. Stoga će svatko nedvojbeno i dalje vjerovati ono što mu njegove predrasude nalažu da vjeruje.«

U jednu ruku, čitav spor oko kvocijenta inteligencije može se promatrati kao buka ni oko čega. To se pitanje držalo važnim zbog pretpostavke da kvocijent inteligencije izravno utječe na postignuće u školovanju i visinu prihoda. Ako su Bowles i Gintis u pravu, onda to nije slučaj. Prema njihovim istraživanjima, kvocijent je inteligencije »gotovo irelevantan« za uspjeh u školovanju i prihodu. Stoga razlike kvocijenta inteligencije između društvenih klasa i etničkih skupina, bile one posljedica genetskih faktora ili faktora okoline, po svoj prilici i nisu osobito značajne.

Klasne i etničke potkulture i uspjeh u školovanju

Različite su studije pokazale da čak i kad je kvocijent inteligencije konstantan, postoje značajne razlike u uspjehu u školovanju između pripadnika različitih društvenih skupina. Tako su učenici crnci i pripadnici radničke klase s istim kvocijentom inteligencije kao i njihovi drugovi bijelci i pripadnici srednje klase manje uspješni u sistemu obrazovanja. Postoje dakle indikacije da je klasna i etnička stratifikacija izravno povezana s uspjehom u školstvu. Posebno se naglašava da subkulture, zasebne norme i vrijednosti društvenih klasa i etničkih skupina, utječu na rezultate u sistemu obrazovanja.

Ovaj je stav prvi detaljno izložio američki sociolog Herbert H. Hyman u članku pod naslovom *Vrijednosni sustavi različitih klasa.* On tvrdi kako vrijednosni sustav nižih klasa stvara »*samom sebi nametnutu* prepreku poboljšanju položaja«. Služeći se velikim brojem podataka i socioloških istraživanja o javnom mnijenju Hyman navodi sljedeće razlike između vrijednosnih sustava radničke i srednje klase. Kao prvo, pripadnici radničke klase polažu manje vrijednosti na naobrazbu. Manje drže do formalnog obrazovanja kao sredstva osobnog napredovanja i ne vide svrhe produženju školovanja poslije minimalnog obaveznog dijela. Drugo, oni polažu manju vrijednost na postizanje višeg statusa u poslu. Ocjenjujući posao, oni više drže do »stabilnosti, sigurnosti i neposredne ekonomske koristi« i uglavnom odbacuju rizik i ulaganja koji su povezani s težnjama k zanimanjima višega statusa. Vidokrug zanimanja stoga je uglavnom ograničen na »dobar posao«. Treće, u usporedbi s pripadnicima srednje klase, pripadnici radničke klase vjeruju da postoje manje mogućnosti za osobno napredovanje. To je uvjerenje zacijelo osnovica za manju vrijednost koja se pridaje školovanju i zanimanjima višega statusa. Hyman tvrdi da, premda se ono temelji na realističnoj procjeni situacije – oni doista i imaju manje mogućnosti – samo to uvjerenje još više smanjuje dotične mogućnosti. Vrijednosti koje Hyman navodi nisu tipične za sve pripadnike radničke klase – jedna znatna manjina ne dijeli to mišljenje. Ta manjina obuhvaća mnoge manuelne radnike koji potječu od roditelja činovnika, činjenica koja utječe na njihov izbor pripadnosti skupini. Oni se češće poistovjećuju sa srednjom klasom i, kao posljedica toga, obično pokazuju veće ambicije. Općenito, međutim, kako zaključuje Hyman, »pojedinac iz niže klase ne želi toliko uspjeha, zna da ga ne bi mogao postići čak i da hoće, i ne želi ono što bi mu moglo pomoći da postigne uspjeh.« Tako će motivacija da se nešto postigne, bilo u školi bilo izvan nje, u načelu biti niža među pripadnicima radničke klase.

Barry Sugarman, britanski sociolog, izravnije povezuje neke aspekte subkultura srednje i radničke klase s različitim uspjehom u školovanju. On nalazi objašnjenje za razlike u nazorima i stavovima između dviju klasa, tvrdeći kako je za te razlike uglavnom odgovorna narav manuelnih i nemanuelnih zanimanja. Mnoga zanimanja srednje klase pružaju mogućnost za stalno napredovanje u prihodima i statusu. To potiče planiranje budućnosti, naprimjer ulaganje vremena, novca i energije u obuku koja će udovoljiti zahtjevima posla s višim statusom. Mnoga činovnička zanimanja tak ter osiguravaju dovoljan prihod za financijska ulaganja u budućnost, u obliku

hipoteka, zajmova i polica osiguranja. Za razliku od toga, u zanimanjima radničke klase razmjerno se brzo dosiže vrhunac mogućnosti zarade, ona nude manje perspektive za napredovanje, i manji dohodak za ulaganja. Uz to, ona su i manje sigurna. Mnogo je vjerojatnije da će radnik dobiti otkaz, ili će mu naprosto biti ukinuto radno mjesto, nego činovnik. Mnoga radnička zanimanja ne otvaraju nikakvu mogućnost karijere, što znači da individualan napor ima manje šanse da dovede do napretka u primanjima, statusa i radnim uvjetima. Kolektivna akcija u obliku pritiska sindikata predstavlja djelotvorniju strategiju. Sugarman dokazuje kako razlike u prirodi posla često imaju za posljedicu razlike u nazorima i stavovima. Budući da imaju manje utjecaja na vlastitu budućnost, manje prilika da poprave svoj položaj, i manje prihoda za investiranje, manuelni radnici pokazuju tendenciju prema fatalizmu, orijentaciji na sadašnjost i želji za neposrednim zadovoljenjem. Budući da više ovise o zajedničkoj akciji da bi podigli plaće i popravili radne uvjete, skloni su isticati kolektivizam, više nego individualizam.

Sugarman dokazuje kako su ti stavovi i orijentacije nedjeljivi dio kulture radničke klase. Učenici radničkog podrijetla bit će stoga socijalizirani u tim okvirima. Time se može barem djelomice protumačiti niska razina njihovog uspjeha u školovanju. Fatalizam povlači za sobom prihvaćanje vlastite situacije, a ne nastojanje da se ona popravi. Kao takav, on neće poticati na najbolji uspjeh u razredu. Neposredno zadovoljenje polaže važnost na uživanje u radostima trenutka, a ne žrtvovanje za neku buduću nagradu. Kao takvo, ono će uglavnom osujetiti napore potrebne za uspjehe na ispitima. Ono će također poticati raniji završetak školovanja, zbog neposrednijih nagrada u obliku vlastite platne vrećice, statusa odrasle osobe i slobode od školske discipline. Orijentacija na sadašnjost može još više reducirati motivaciju za uspjehe u školovanju višeg stupnja. Naglasak na dugoročnim ciljevima i planiranju budućnosti može potaknuti učenike da produže redovno školovanje, osiguravajući im svrhu za takvu odluku. Napokon, kolektivizam uključuje lojalnost skupini, a ne isticanje individualnog uspjeha, kakvo zahtijeva školski sistem. Sugarman stoga zaključuje kako učenike iz radničke sredine kultura njihove klase stavlja u nepovoljan položaj u obrazovnom sustavu.

Prije nego nastavimo raspravljati o temi ovog dijela, važno je kritički se osvrnuti na pojam kulture društvene klase i metodologiju kojom se služimo da bismo ustanovili njezino postojanje. Prvo, sadržaj subkulture radničke klase ponekad se određuje promatranjem. Nasuprot ponašanju mnogih pripadnika srednje klase, čini se da oblicima ponašanja radničke klase upravljaju norme, stavovi i vrijednosti koje smo već napomenuli. Međutim, takvo ponašanje može naprosto biti reakcija u skladu s matičnom kulturom, na okolnosti života radničke klase. Tako je moguće da bi pripadnici klase možda bili realisti, a ne fatalisti, da bi možda odgađali zadovoljenje, kad bi imali sredstava da odgađaju, da bi možda bili orijentirani prema budućnosti, kad bi im bile dostupne mogućnosti za uspješno planiranje budućnosti. S toga stajališta, pripadnici radničke klase poštuju iste norme i vrijednosti kao i svi drugi pripadnici društva. Njihovim ponašanjem ne upravlja neka posebna, drugačija subkultura. Samo ih njihovo stanje sprečava da izražavaju norme i vrijednosti društva na isti način kao pripadnici

srednje klase. (To stajalište smo podrobno analizirali u prethodnom poglavlju.) Drugo, sadržaj subkulture radničke klase ponekad se izvodi iz anketa i intervjua. Hymanovi podaci uglavnom su prikupljeni na taj način. Barry Sugarman podijelio ja upitnike 540-orici učenika četvrtog razreda u četiri londonske srednje škole, i njegovi se razultati uglavnom temelje na tom izvoru. Međutim, ono što ljudi odgovaraju u intervjuima i anketama, ne mora nužno biti indikativno za njihovo ponašanje u drugim situacijama. Kako je Robert Colquhoun primijetio u svojoj kritici Sugarmana, ne možemo naprosto pretpostaviti da će »reakcija izazvana u situaciji s upitnikom vrijediti i u kontekstu svakodnevne situacije«. Tako klasne razlike u odgovorima na pitanja u anketama ne moraju nužno upućivati na subkulturne razlike, koje upravljaju ponašanjem u golemom rasponu konteksta. Napokon, kritički se osvrćući na američke studije, R. H. Turner primjećuje kako su društvene klasne razlike, navedene prema podacima iz intervjua i anketa, vrlo često minimalne. Sociolozi su skloni zanemariti sličnosti između klasa, i istaknuti razlike (vidi Colquhoun, 1976, str. 112).

Upozorenja sadržana u navedenoj kritici mogu se primijeniti na jedno važno longitudinalno istraživanje (promatranje iste skupine u toku duljeg vremenskog razdoblja), koje je vodio J. W. Douglas i njegovi suradnici. Istraživanje se temeljilo djelomice na podacima iz ankete, i služilo se pojmom subkulture društvene klase. U djelu *Dom i škola* (The Home and the School), Douglas je pratio odgojni proces 5362 britanske djece, rođene u prvom tjednu ožujka 1946, od početka osnovne škole do jedanaeste godine. U drugoj publikaciji, *Sva naša budućnost* (All Our Future), slijedio je napredovanje 4720 pripadnika svog izvornog uzorka kroz srednju školu, dok nisu navršili šesnaest i pol godina 1962. Douglas je podijelio učenike u skupine na temelju njihovih sposobnosti, koje je mjerio čitavom baterijom testova, uključivši i određivanje kvocijenta inteligencije. On je također podijelio učenike u četiri skupine po klasnoj pripadnosti, i otkrio bitne razlike u uspjehu u školovanju između učenika sličnih sposobnosti, ali iz različitih društvenih sredina. Uspoređujući uspjehe »veoma sposobnih« učenika, Douglas je ustanovio da je 77% učenika iz više srednje klase, 60% iz niže srednje klase, 53% iz više radničke klase i 37% iz niže radničke klase dobilo dobre svjedodžbe na ispitu za GCE na razini »O«*. Uspoređujući manje sposobne učenike, otkrio je još veće razlike u uspjehu vezane za društvenu klasu. Douglas je također ustanovio da je duljina boravka u obrazovnim ustanovama vezana za društvenu klasu. Unutar »veoma sposobne« skupine, 50% učenika iz niže radničke klase napustilo je školu drugoga stupnja u petoj godini, za razliku od 33% iz više radničke klase, 22% iz niže srednje i 10% iz više srednje klase. I opet su klasne razlike veće među manje sposobnim učenicima.

Douglas povezuje uspjeh u školovanju s nizom faktora, uključivši zdravlje

* GCE – General Certificate of Education – svjedodžba koja se dobiva nakon položenog ispita ili na stupnju »O« (»O« level, obično nakon desetogodišnjeg školovanja, pri čemu se ispit polaže otprilike u dobi od 15–16 godina i obično iz nekoliko predmeta) ili na stupnju »A« (»A« level, obično nakon dva viša razreda usmjerenog školovanja i otprilike u 18-oj godini, prije upisa na fakultet). (op. prev.)

učenika, veličinu obitelji i kakvoću škole. Čini se da je, među pojedinim faktorima, najvažnije u kolikoj su mjeri roditelji zainteresirani za školovanje svoje djece. Općenito, roditelji iz srednje klase izražavali su veću zainteresiranost, što su pokazivali češćim posjetima školi da bi razgovarali o napredovanju svoje djece. Oni su češće željeli da njihova djeca nastave školovanje i nakon minimalnog obaveznog razdoblja, i češće su ih u tome poticali. Douglas je ustanovio da je zanimanje i podrška roditelja kao poticaj prema većim uspjesima postajala sve važnija, što su djeca bila starija. On također pripisuje veliku važnost ranoj fazi djetetova razvoja budući da se, u mnogim slučajevima, uspjeh iz prvih godina školovanja odražava na cijelo kasnije razdoblje srednje škole. Prema njegovim zapažanjima, u toku prvotne socijalizacije, djeca iz srednje klase uživaju veću pažnju i stimulans svojih roditelja. To tvori osnovicu za veći uspjeh u obrazovnom sistemu. Douglas zaključuje: »Mnoge bitne razlike u uspjehu pripisujemo utjecaju okoline u predškolskoj dobi.«

Osim tog zapažanja, Douglas se ne upušta u podrobniju analizu predškolske socijalizacije. Mnogi znanstvenici, uglavnom psiholozi, proučavali su odnose između prakse odgoja djece, društvene klase i uspjeha u školovanju. Premda su rezultati njihovih istraživanja daleko od konačnih, u sljedećim se točkama uglavnom slažu. Prvo, učinak obrazaca ponašanja utemeljenih u djetinjstvu važan je i dugotrajan. Ličnost se djeteta uglavnom oblikuje u toku godina prvotne socijalizacije. Drugo, postoje klasne varijacije u praksi odgoja djece. Treće, te varijacije bitno utječu na razine uspjeha u sistemu obrazovanja. Za razliku od prakse odgoja djece u radničkoj klasi, za odgoj je djece u srednjoj klasi karakteristično sljedeće: ističe se poželjnost uspjeha; roditelji očekuju i zahtijevaju više od svoje djece; oni potiču djecu da neprestano usavršavaju svoje djelovanje u širokoj lepezi područja, od dječjih igara do pravilnog izražavanja i ponašanja za stolom; nagrađujući uspjeh, roditelji u svoju djecu ucjepljuju obrazac motivacije za visoka postignuća. Pružajući djeci veću individualnu pažnju i zadajući im više norme koje moraju dostići, roditelji osiguravaju poticajnu sredinu koja pogoduje intelektualnom razvoju. Na taj način, praksa odgoja djece u srednjoj klasi polaže temelje za viši uspjeh u sistemu obrazovanja.

Ta su stajališta izazvala vrlo negativne reakcije. Čak i ako postoje razlike u praksi odgoja djece između pojedinih klasa, što ničim nije dokazano, mnogi su osporavali mišljenje da se obrazac ponašanja jednom zauvijek formira u djetinjstvu. U vrlo utjecajnom članku pod naslovom *Personal Change in Adult Life* (Promjene ličnosti u zreloj dobi), Howard S. Becker pokazuje kako se ponašanje može korjenito promijeniti, ovisno o situaciji. On tvrdi da promjene u obrascima ponašanja u zreloj dobi jasno pokazuju kako ljudsko djelovanje nije isključivo izraz fiksiranih obrazaca, prihvaćenih u djetinjstvu. Ako je Beckerov sud ispravan, uspjeh u školovanju odraz je onoga što se događa u učionici, a ne onoga što se događa u kolijevci.

U ovom smo dijelu razmatrali moguće subkulturne razlike između društvenih klasa, kojima možemo protumačiti razlike u uspjehu u školovanju. Zaključit ćemo analizom klasnih razlika u govornim obrascima i njihova odnosa prema uspjehu u obrazovanju. Budući da je govor važan medij

13*

komunikacije i učenja, razina uspjeha u školi može se promatrati u odnosu na razlike u obrascima govora. Engleski sociolog Basil Bernstein jedan je od prvih koji se intenzivnije bavio tim područjem. On razlikuje dva oblika govornog obrasca, koje on naziva »ograničenim sistemom znakova«. Općenito, pripadnici radničke klase upućeni su na upotrebu ograničenog sistema, dok se pripadnici srednje klase služe s oba sistema. Ograničeni je sistem znakova neka vrst stenografskog govora. Ljudi koji razgovaraju u okvirima toga rječnika imaju toliko mnogo zajedničkoga, da nema potrebe da se značenje eksplicitno izrazi govorom. Bračni parovi često se služe ograničenim sistemom znakova, budući da zbog njihovog zajedničkog iskustva i razumijevanja nije potrebno doslovce i u detalje izgovoriti sva značenja i namjere. Bernstein konstatira da su za ograničene sisteme znakova karakteristične »kratke, gramatički jednostavne, često nedovršene rečenice«. Upotreba je pridjeva i pridjevskih umetnutih rečenica, priloga i priložnih rečenica, reducirana. Smisao i namjera prenose se više gestom, intonacijom i kontekstom u kojemu se komunikacija odvija. Ograničeni sistemi znakova uglavnom djeluju u okvirima »partikularističkih značenja«, i kao takvi vezani su za specifičan kontekst. Budući da se tako mnogo toga shvaća kao samo po sebi razumljivo, a razmjerno malo eksplicitno izražava, ograničeni su sistemi znakova uglavnom svedeni na upotrebu u vezi s predmetima, zbivanjima i odnosima koji su poznati onima koji komuniciraju. Tako su značenja, prenesena tim sistemom znakova, ograničena na određenu društvenu skupinu, vezana za određeni društveni kontekst, i nisu otprve dostupna neupućenima.

Za razliku od toga, razrađeni sistem znakova eksplicitno izražava riječima mnoga značenja koja se u ograničenom sistemu znakova smatraju sama po sebi razumljivima. On do kraja iznosi detalje, jasno navodi odnose i pruža objašnjenja koja ograničeni sistemi znakova ispuštaju. Kao takva, njegova značenja su obično »univerzalistička«, nisu vezana za određeni kontekst. Po Bernsteinovim riječima, ta značenja su »u načelu dostupna svima, budući da su načela i operacije eksplicitno izraženi i prema tome javni«. Slušatelj ne mora biti uključen u iskustvo i shvaćanja govornika, budući da su mu oni verbalno prezentirani. Da bi ilustrirao svoje teze, Bernstein navodi primjer priča koje pričaju dva petogodišnjaka, jedan iz radničke sredine, drugi iz građanske. Djeca su dobila četiri slike na kojima moraju temeljiti svoju priču. Na prvoj, nekoliko dječaka igra nogomet. Na drugoj lopta razbija prozor. Treća pokazuje ženu koja gleda kroz prozor i čovjeka koji rukom prijeti u smjeru dječaka. Četvrta slika pokazuje dječake kako se povlače s mjesta događaja. Služeći se razrađenim sistemom znakova da bi iznijelo detalje na slikama, dijete iz srednje klase opisuje i analizira odnose između predmeta, zbivanja i sudionika, i njegovu priču slušatelj može razumjeti i bez pomoći slika. Dijete iz radničke sredine služi se ograničenim sistemom znakova, i mnoga od značenja ostaju neizgovorena, tako da bi slušatelju bila potrebna slika da shvati priču. Njegova je priča stoga vezana uz određeni kontekst, dok je prva priča slobodna od konteksta i može se razumjeti bez ikakvog poznavanja situacije u kojoj je stvorena.

Bernstein objašnjava podrijetlo govornih obrazaca društvenih klasa na

temelju obiteljskih odnosa i prakse u odgoju te naravi manuelnih i nemanuelnih zanimanja. On tvrdi kako obiteljski život radničke klase pogoduje razvoju ograničenog sistema znakova. U radničkoj obitelji položaj njenih članova jasno je određen. Status je jasno definiran na temelju godina, spola i obiteljskih odnosa. Ta jasnoća statusa stoga ne zahtijeva gotovo nikakvu raspravu ili razrađivanje u verbalnoj komunikaciji. Otac može svom potomku naprosto reći »Zaveži!« zato što je njegov položaj autoriteta nedvojben. Za razliku od toga, pripadnici obitelji srednje klase skloni su uspostavljati međusobne odnose više kao pojedinci, nego u okvirima svog pripisanog statusa oca, sina, majke i kćeri. Međusobni su odnosi uglavnom manje kruti i manje jasno definirani, i više se temelje na dogovaranju i raspravi. Kao posljedica toga, značenje mora biti vrlo eksplicitno, namjere jasno izrečene, pravila raspravljana, o odlukama se valja dogovarati. Odnosi u obitelji srednje klase stoga pokazuju tendenciju da potaknu upotrebu razrađenog sistema znakova. Bernstein također ukazuje i na odnos između naravi zanimanja srednje i radničke klase i govornih obrazaca. On dokazuje kako poslovi radničke klase pružaju vrlo malo raznolikosti, ne nude gotovo nikakve mogućnosti za sudjelovanje u donošenju odluka, i zahtijevaju više manuelne nego verbalne vještine. U rutinskom zanimanju, u društvu ostalih u sličnoj situaciji, manuelni radnik nema nikakvog poticaja da razvija razrađeni sistem znakova. Za razliku od njega, pripadnici srednje klase bave se zanimanjima koja nude veću raznolikost, uključuju više rasprava i dogovaranja u donošenju odluka i stoga zahtijevaju razrađenije govorne obrasce.

Bernstein smatra da klasne razlike u govornim obrascima mogu djelomice objasniti razlike u uspjehu u školovanju. Prvo, formalno obrazovanje odvija se u okvirima razrađenog sistema znakova. Bernstein konstatira da se »škola nužno bavi prenošenjem i razvijanjem univerzalnih poredaka značenja«. To dovodi dijete iz radničke klase u nepovoljan položaj budući da je ono upućeno na ograničeni govor. Drugo, ograničeni sistem znakova samom svojom prirodom smanjuje šanse učenika iz radničke klase da uspješno usvoje neka znanja, koja obrazovni sistem zahtijeva. Bernstein ne odbacuje govorne obrasce radničke klase kao neadekvatne i substandardne: on ih opisuje kao obrasce koji se odlikuju »toplinom i vitalnošću«, »jednostavnošću i izravnošću«. Međutim, posebno u svojim ranijim napisima, on ipak sugerira da su oni u stanovitom smislu inferiorni razrađenom sistemu znakova. On drži da je razrađeni sistem znakova, zbog eksplicitnog razlučivanja i diferencijacije predmeta i događaja prikladniji za analiziranje odnosa između njih, za logično i racionalno razvijanje rasprave, za uopćavanje i bavljenje pojmovima više razine. Budući da takve vještine i operacije tvore bitan dio formalnog obrazovanja, upućenost učenika iz radničke klase na ograničeni sistem znakova možda je djelomično objašnjenje njihovih relativno slabih postignuća.

Neki psiholozi koji su se specijalizirali za odgoj i školovanje, zdušno podržavaju to stajalište. Posebno američki psiholozi, kao što su Martin Deutsch, Carl Bereiter i Siegfried Engelmann, dokazuju kako su govorni obrasci pripadnika skupina s nižim primanjima bitni za svako objašnjenje njihovih dostignuća u obrazovanju. Dok je Bernstein oprezan u svojim

izjavama, oni kategorički tvrde kako su govorni obrasci crnaca i bijelaca s niskim primanjima u Americi inferiorni praktički u svakom pogledu govornim obrascima pripadnika skupina s višim primanjima. Tako Bereiter konstatira, kako govor mnoge djece iz obitelji s nižim primanjima »nije tek nerazvijena verzija standardnog engleskog, već u biti nelogičan način izražajnog ponašanja« (citirano u Labovu, 1973, str. 25). On dokazuje kako je on potpuno i očajno neadekvatan zahtjevima školskog sistema, posebno zato što nije u stanju svladati pojmove više razine. Bereiter zaključuje da govorni obrasci niže klase usporavaju intelektualni razvoj, ometaju napredovanje u školi i izravno pridonose neuspjehu u školovanju.

I Bernsteinove ideje, i ekstremnija mišljenja psihologa poput Bereitera izazvala su oštre kritičke reakcije. U podrobnoj kritici Bernsteinovih nazora, Harold Rosen napada njegove argumente točku po točku. On najprije konstatira kako je Bernsteinovo poimanje društvene klase neodređeno. Od vremena do vremena on govori kako radnička klasa općenito ima ograničeni sistem znakova, u drugim slučajevima, opet, specificira nižu radničku klasu. On sve nemanuelne radnike trpa zajedno u srednju klasu, čiji se pripadnici od vrha do dna naoko jednako uspješno služe jednim razrađenim sistemom znakova. Bernstein tako ignorira moguću raznolikost unutar tih klasa. Rosen također kritizira Bernsteinovu karakterizaciju obiteljskog života i radne situacije radničke klase i srednje klase, zahtijevajući dokaze za njegove tvrdnje. On, također, primjećuje da nema dovoljno čvrstih dokaza o postojanju razrađenog i ograničenog sisteme znakova. Bernstein, zapravo, daje vrlo malo primjera kojima bi ga uistinu mogao potvrditi. Napokon, Rosen optužuje Bernsteina da stvara mit po kojemu je navodno razrađeni sistem znakova srednje klase u bitnim točkama superioran govornim obrascima radničke klase. Rosen zaključuje da »ne možemo dovoljno često ponoviti kako, unatoč svom Bernsteinovom radu, još vrlo malo znamo o jeziku radničke klase«.

U glasovitom članku pod naslovom *Logika nestandardnog engleskog jezika* (The Logic of Nonstandard English), američki lingvist William Labov oštro napada i Bernsteina, i psihologe obrazovanja kao što su Bereiter i Engelmann. Labov temelji svoje argumente na govornim obrascima malog uzorka crnačke djece niže klase u Harlemu, glavnom crnačkom getu u New York Cityu. On dokazuje kako govorni obrasci crnaca nisu inferiorni standardnom engleskom, već su naprosto različiti.

Labov analizira iskaz dječaka po imenu Larry o nepostojanju neba, koji djelomice citiramo.

»Cause you see, doesn' nobody really know that it's a God, y'know,' cause I mean I have seen black gods, pink gods, white gods, all color gods, and don't nobody know it's really a God. An'when they be sayin' if you good, you goin't 'heaven, that's bullshit, 'cause it ain't no heaven for you to go to«.

Prevodeći taj iskaz na standardni engleski po logičkom slijedu navedenih stavki, Labov pokazuje kako je savršeno logičan.

1. Svatko ima drugačiji pojam o tome kakav je Bog.
2. Prema tome nitko zapravo ne zna da Bog postoji.
3. Ako raj postoji, stvorio ga je Bog.

4. Ako Bog ne postoji, nije mogao stvoriti raj.
5. Raj prema tome ne postoji.
6. Ne možeš otići u nešto što ne postoji.

Time se pobijaju tvrdnje Bereitera i ostalih da govorni obrasci crnaca iz niže klase ne mogu logički svladati apstraktne pojmove. Teško je zamisliti nešto apstraktnije od Boga i raja!

Labov analizira nekoliko aspekata crnačkih govornih obrazaca koji djeluju negramatički i nelogično, kao što su dvostruke negacije kojima se Larry služi u navedenom iskazu – na primjer »'doesn' nobody really know«. On dokazuje kako govor američkih crnaca slijedi stroga pravila jednako kao standardni engleski. Njegova su značenja savršeno jasna svakome kojemu je to materinji jezik. On nije ništa manje logičan ili manje gramatičan nego mnogi drugi jezici, koji se po svojim konvencijama čine nelogičnima u okviru standardnog engleskog. Crnački je govor naprosto drugačiji oblik engleskog jezika, s vlastitim pravilima i konvencijama. Isto je toliko razrađen kao razrađeni sistem znakova srednje klase. Ima sve mogućnosti da izvodi operacije standardnog engleskog. Oni koji ga osuđuju kao substandardan oblik engleskog jezika naprosto pokazuju svoje neznanje – oni ga ne razumiju. Labov tvrdi kako crnačka djeca iz sredine s niskim primanjima »uživaju vrlo mnogo verbalne stimulacije, čuju više dobro oblikovanih rečenica nego djeca iz srednje klase, i punopravno sudjeluju u visokoverbalnoj kulturi; oni posjeduju jednaki bazični rječnik, jednaku sposobnost za pojmovno učenje, i služe se istom logikom kao svi koji govore i razumiju engleski jezik«.

U ovom smo dijelu razmatrali moguće subkulturalne razlike između društvenih klasa i etničkih skupina kojima bi se djelomice mogao protumačiti različiti uspjeh u školovanju pripadnika tih skupina. Implikacije i pravac djelovanja koji iz tog stajališta proistječe razmotrit ćemo u sljedećem dijelu.

Kulturalna depriviranost i kompenzacijsko obrazovanje

Slika subkulture radničke klase nije privlačna. Ona se prikazuje kao substandardna verzija matične kulture srednje klase. Njezin se standard snizuje prema donjim slojevima radničke klase i na samom dnu pretvara se u kulturu siromaštva, opisanu u prijašnjem poglavlju. Iz te slike razvila se teorija o kulturalnoj depriviranosti. Po toj teoriji, subkultura skupina s niskim primanjima deprivirana je ili deficitarna u nekim važnim točkama, i time se objašnjava nisko obrazovno postignuće pripadnika tih skupina. Ta teorija svaljuje krivnju za neuspjeh u obrazovanju na dijete, njegovu obitelj, njegovu neposrednu okolinu i subkulturu njegove društvene skupine. Takozvanom »kulturalno depriviranom djetetu« nedostaju bitne vještine, stajališta i vrijednosti koji su nužni za visoko postignuće u obrazovanju. Njegova okolina nije pogođena siromaštvom samo u ekonomskom pogledu, već i u kulturnom. Sljedeći citat iz djela Charlotte K. Brooks tipičan je za sliku kulturalno depriviranog djeteta, koja se pojavila u Britaniji i SAD početkom 1960-tih godina.

»... To je u biti dijete koje je izolirano od svih bogatih doživljaja što bi mu morali pripadati. Tu je izolaciju možda uzrokovalo siromaštvo, oskudica intelektualnih resursa u njegovom domu i bližoj okolini, nesposobnost, nepismenost ili ravnodušnost njegovih roditelja ili cjelokupne zajednice. Ono je možda došlo u školu a da mu majka prije toga nikad nije pjevala tradicionalne uspavanke, da nikad nije upoznalo dječje stihove, vilinske bajke ili folklor svoje zemlje. Možda uopće nije putovalo – jedino je možda prešlo taj neudoban, mučan put iz usamljene kolibe na najamnom gospodarstvu u pretrpani prljavi gradski stan u sirotinjskoj četvrti – i vjerojatno mu nije poznata ni poezija, ni glazba, ni slikarstvo, pa čak ni sanitarije unutar kuće« (citirano u Friedmanu, 1976, str. 121).

Popis nedostataka djeteta depriviranog u kulturnom smislu uključuje jezičnu deprivaciju, depriviranost, iskustvene i spoznajne nedostatke i nedostatke u ličnosti, te širok spektar »substandardnih« stavova, normi i vrijednosti.

Teorija kulturalne deprivacije predstavlja problem za liberalni ideal jednakih šansi u obrazovanju. Često se tvrdilo kako će osiguranje sličnih pretpostavki za obrazovanje pružiti svakom učeniku jednaku mogućnost da ostvari svoje talente. U SAD, srednja škola predstavljala je jednoobrazni sustav obrazovanja drugoga stupnja. U Britaniji su oni koji su se zalagali za srednju školu modernog tipa dokazivali kako će zamjena tripartitnog sustava obrazovanja drugog stupnja – klasična gimnazija, realna gimnazija i stručna škola – novim sistemom u velikoj mjeri pridonijeti jednakosti šansi u obrazovanju. Jedinstveni sistem školovanja drugog stupnja morao bi svima osigurati jednake šanse. Međutim, ubrzo je postalo jasno da jednoobrazni državni sustav školovanja neće pružiti svakome jednaku šansu, zato što će mnogi ući u sustav i putovati kroz njega s mlinskim kamenom kulturalne deprivacije oko vrata. Kad je to uočeno, polako se promijenila ideja o jednakim šansama u obrazovanju. Prije se dokazivalo kako jednakost šansi postoji kad je svima slobodan i besplatan pristup svim područjima obrazovanja. Sada se dokazuje kako jednakost šansi postoji samo kad su razine postignuća svih društvenih skupina slične. Naglasak se premjestio od ravnopravnosti pristupa na ravnopravnost rezultata.

Sa stajališta teorije o kulturalnoj deprivaciji, jednakost mogućnosti može postati stvarnost samo ako se kompenziraju nedostaci i deprivacije skupina s niskim primanjima. Tek tada će učenici iz takvih prilika imati jednaku šansu da iskoriste mogućnosti koje se besplatno nude svim pripadnicima društva. Iz te se vrsti razmišljanja razvila ideja o pozitivnoj diskriminaciji u korist kulturalno deprivirane djece: njima valja pružiti ruku pomoćnicu da bi se mogla ravnopravno natjecati s ostalom djecom. To je poprimilo oblik kompenzacijskog školovanja – dodatnog obrazovnog programa za kulturalno deprivirane. Budući da je, po mišljenju mnogih psihologa iz te struke, najveća šteta počinjena u toku primarne socijalizacije kada se substandardna kultura usvaja u sredini uglavnom lišenoj »bogatstva« i stimulacije, kompenzacijsko školovanje valja koncentrirati na predškolsku dob.

Ta je ideja nadahnula mnoge programe koje je zamislio vladin ured koji

se u toku Johnsonovog rata protiv siromaštva zalagao za jednake šanse. Milijuni su dolara pretočeni u »Operaciju Prednost« (Operatin Head Start), masovan program predškolskog odgoja koji je započeo u Harlemu, a proširen je na sva područja naseljena stanovništvom s niskim primanjima diljem Amerike. Taj program i njemu slični imali su za cilj da osiguraju »planirano obogaćenje«, poticajnu odgojnu sredinu koja će ucijepiti motivaciju za postignućima, i položiti temelje djelotvornom učenju u obrazovnom sistemu. Rezultati su bili gotovo porazni. U svojoj opsežnoj ocjeni te operacije, korporacija Westingshouse zaključila je da nisu postignuti nikakvi dobri dugoročni rezultati. Koncem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina, isti je vladin ured pokušao sa sistemom »ugovora po učinku«. Stručnjaci su zaposleni da podižu obrazovnu razinu učenika iz sredine s niskim primanjima, i plaćeni na temelju rezultata. Programi su se često temeljili na sistemu intenzivne nastave, nalik onima koje su pripremili Bereiter i Engelmann na sveučilištu Illinois – oni su smislili program predškolskog jezičnog odgoja koji je malu djecu uvježbavao i privikavao na upotrebu standardnog engleskog jezika. I opet su rezultati razočarali. Radom na ugovor po učinku u nekim je slučajevima postignut kratkoročni napredak, ali je taj efekt rijetko potrajao. Na temelju svoje ocjene rada na ugovor po učinku, vladin je ured zaključio kako »nalazi ne pokazuju da će sklapanje ugovora po učinku dovesti do nekog velikog napretka u obrazovnom statusu neprivilegirane djece« (citirano u Jensenu, 1973, str. 7).

Unatoč tako sumornim zaključcima, još uvijek ima zagovornika kompenzacijskog obrazovanja. Neki tvrde kako je ono zakazalo ili zato što pripremljeni programi nisu bili prikladni, ili zato što je raspon cijele operacije bio nedovoljan. Martin Deutsch tvrdi kako samo »dugoročna razrada programa, uz posebno obučene nastavnike, brižljivo planiranje i nadzor i odgovarajuće financiranje, može uroditi pozitivnim učinkom«. B. M. Caldwell dokazala je kako programi nisu uspjeli pobiti utjecaj domaće sredine i sugerira da bi djecu možda valjalo udaljiti od roditelja u toku dana i smjestiti ih u ustanove koje osiguravaju »obrazovno orijentirani dnevni nadzor za kulturalno deprivirani djecu u dobi od šest mjeseci do tri godine« (citirano u Labovu, 1973, str. 56). Ona vjeruje da bi to razbilo začarani krug kulturalno depriviranih roditelja koji rađaju kulturalno depriviranu djecu.

U Britaniji je kompenzacijsko obrazovanje započelo krajem šezdesetih, tako da je vlada izdvojila dodatna sredstva za školske zgrade u siromašnim četvrtima i dodatak na plaću nastavnicima koji u tim četvrtima rade. Četiri područja – dijelovi Liverpoola i Birminghama, Conisbrough i Denaby u tadašnjem West Ridingu u Yorkshireu, i Deptford u jugoistočnom Londonu, proglašeni su područjima prioriteta u obrazovanju *(Educational Priorities Areas*-EPA). U tim su područjima uvedeni programi kompenzacijskog obrazovanja. Temeljili su se uglavnom na predškolskom odgoju i dodatnim mjerama za podizanje standarda pismenosti u osnovnim školama. Premda je teško vrednovati rezultate, izvještaji s tih područja uglavnom razočaravaju. Eric Midwinter, koji je bio na čelu EPA u Liverpoolu dokazuje kako se kompenzacijsko obrazovanje previše usredotočilo na dijete u obrazovnoj instituciji. On vjeruje da »bez obzira koliko činiš *unutar* škole, ne možeš

postići praktički uopće nikakav učinak bez upućenosti i podrške doma«. On se zalaže za školu u lokalnoj zajednici, s čvrstim vezama između škole i zajednice kao cjeline. Roditelje valja naučiti da pomognu u odgoju svoje djece: zajednicu valja naučiti što je odgoj. A. H. Halsey, koji je bio na čelu projekta EPA, dokazuje kako u Engleskoj još nije pružena prava šansa pozitivnoj diskriminaciji. Ona funkcionira na strahovito mršavom budžetu u usporedbi s američkim programima – naprimjer, 1973. je samo jedna petina od 1% cjelokupnog budžeta za obrazovanje potrošena na kompenzacijsko obrazovanje. Halsey u tekstu iz 1977. konstatira: »Pozitivna je diskriminacija stvar sredstava. Načelo stoji i valja ga hitno primijeniti.«

Unatoč tome što kompenzacijsko obrazovanje i dalje ima mnogo zagovornika, usporedo raste i kritički odnos prema toj ideji i njezinoj teoretskoj osnovici. Teorija kulturalne deprivacije oštro je napadana kao dimna zavjesa koja prikriva zbiljske činitelje koji priječe jednakost mogućnosti za školovanje. Svaljujući krivnju za neuspjeh na dijete i njegovu sredinu, ona odvraća pozornost od nedostataka sistema obrazovanja. William Labov dokazuje kako je cilj *Operacije Prednost* (Operation Head Start) »da popravi dijete, a ne školu; utoliko ukoliko se temelji na toj obrnutoj logici, ona mora zakazati«. Basil Bernstein zastupa slično mišljenje, i osuđuje čitavu koncepciju kompenzacijskog školovanja »zato što odvraća pozornost od nedostataka same škole«. Drugi kritiziraju tu koncepciju zbog toga što odvraća pozornost od nejednakosti u društvu. D. C. Morton i D. R. Watson dokazuju da ovakve akcije krpanja, kao što su programi kompenzacijskog školovanja, ne mogu eliminirati nejednakost obrazovnih šansi koja je ukorijenjena u društvenoj nejednakosti u društvu kao cjelini. Oni tvrde da kompenzacijsko školovanje služi kao »diverzija protiv borbe za istinsku politiku jednakosti«. Po njihovom mišljenju, jednakost mogućnosti školovanja može biti moguća samo u društvu bez društvene nejednakosti. Kompenzacijsko školovanje naprosto nespretno pokušava zakrpati jedan mali dio postojećeg sistema; ono što je potrebno jest korjenita promjena sistema kao cjeline.

Klasni položaj i obrazovno postignuće

U vrlo zapaženoj publikaciji pod naslovom *Školovanje, mogućnosti i društvena nejednakost,* francuski sociolog Raymond Boudon promatra odnos između društvene klase i obrazovnog postignuća iz novog ugla. On tvrdi da nejednakost u mogućnostima obrazovanja nastaje na temelju »dvokomponentnog procesa«. O prvoj komponenti, koju on opisuje kao »primarni učinak stratifikacije«, govorili smo u prethodnom poglavlju. Ona uključuje potkulturalne razlike između društvenih klasa koje proizvodi stratifikacijski sistem. Premda se Boudon slaže s mišljenjem da iz razlika u vrijednostima i stavovima između društvenih klasa nastaju nejednakosti u mogućnostima obrazovanja, on dokazuje kako je »sekundarni učinak stratifikacije« vjerojatno još važniji. Sekundarni učinak izniče naprosto iz stvarnog položaja neke osobe u klasnom ustrojstvu, te stoga Boudon upotrebljava termin »pozicijska

teorija« da opiše svoje objašnjenje. On tvrdi da čak i kad ne bi bilo potkulturalnih razlika između klasa, sama činjenica da ljudi kreću s različitih položaja u klasnom sustavu mora uroditi nejednakošću u obrazovnim mogućnostima. Naprimjer, štete i koristi koje će biti stečene za dječaka iz radničke sredine i dječaka iz gornje srednje klase pri odabiranju istog smjera školovanja veoma su različiti zato što je njihova startna pozicija u klasnom sustavu različita. Tako, naprimjer, ako dječak iz gornje srednje klase odabere usmjerenje kao što je ugostiteljstvo ili građevinarstvo, njegov će izbor vjerojatno dovesti do »društvene degradacije«. Posao koji bi dobio kao rezultat školovanja bio bi nižeg statusa nego posao njegovog oca. Međutim, situacija bi bila posve različita za dječaka iz radničke klase ako odabere slično usmjerenje. Njega bi to lako moglo dovesti do »društvenog napredovanja« u usporedbi sa statusom zanimanja njegovog oca. Tako je pritisak na dječaka iz gornje srednje klase da odabere obrazovno usmjerenje više razine mnogo jači, ako ništa drugo već i zbog toga da bi samo zadržao sadašnji društveni položaj. Tom pritisku pridružuju se i dječakovi roditelji. Boudon smatra da roditelji pri izboru smjera školovanja primjenjuju jednaku analizu šteta nasuprot koristima kao i njihova djeca. Kao posljedica toga vjerojatno će pritisak roditelja više srednje klase da im sin odabere usmjerenje koje će ga dovesti do akademskog statusa biti jači, dok je vjerojatnije da će se roditelji iz radničke klase složiti s nižom razinom školovanja za svoga sina.

Boudon također promatra štetu i korist izbora smjera obrazovanja u odnosu na solidarnost prema obitelji i skupini vršnjaka. Ako dječak iz radničke klase odluči postati odvjetnik i završi odgovarajuću školu, to će vjerojatno oslabiti njegovu vezanost za obitelj i skupinu vršnjaka. On će se kretati u drugačijim krugovima, živjeti drugačijim životom i dalje se školovati kad svi njegovi prijatelji, ili većina, već budu radili. Šteta za obitelj i solidarnost prema skupini vršnjaka koju taj izbor povlači za sobom u slučaju učenika iz radničke klase, za dječaka iz srednje klase rezultirali bi korisnošću. Njegovi bi prijatelji vjerojatno pohađali sličnu vrst škole i težili prema poslovima na sličnoj razini. Njegovo bi buduće zanimanje imalo sličan status kao zanimanje njegova oca. Tako bi izbor dječaka iz više srednje klase koji je odlučio postati odvjetnik i započeo odgovarajuće školovanje, ojačao solidarnost prema obitelji i skupini vršnjaka. I opet položaj u klasnom sustavu izravno utječe na obrazovnu karijeru pojedinca.

Boudonova pozicijska teorija dokazuje da se ljudi ponašaju racionalno. Oni procjenjuju štetnost i korisnost, odlučujući koliko će dugo ostati u obrazovnom sistemu i za koju vrst škola će se opredijeliti. Za ljude na različitim položajima u stratifikacijskom sistemu, štete se i koristi povezane s izborom istoga smjera razlikuju. Kao posljedica toga, dokazuje Boudon, »čak i ako su svi ostali faktori jednaki, ljudi će različito birati u skladu sa svojom pozicijom u stratifikacijskom sistemu«.

U složenoj i oštroumnoj analizi, Boudon nastoji ocijeniti relativnu važnost primarnih i sekundarnih učinaka stratifikacije na postignuće u obrazovanju. On je ustanovio da, kad uklonimo utjecaje primarnih učinaka (subkulturne razlike), klasne razlike u uspjehu u obrazovanju, premda »znatno reducirane«, ipak ostaju »vrlo velike«. Ako je Boudonova analiza ispravna,

sekundarni su učinci stratifikacije važniji kad raspravljamo o razlozima različitosti uspjeha u školovanju. Tako bi, čak i da se uklone sve subkulturne razlike, i dalje postojale znatne razlike u obrazovnim uspjesima između društvenih klasa, kao i velika nejednakost u obrazovnim šansama.

Implikacije Boudonove studije važne su i za praktično rješenje problema nejednakosti obrazovnih mogućnosti. Čak i kad bi pozitivna diskriminacija bila uspješno provedena, i škole mogle kompenzirati primarni učinak stratifikacije, preostala bi znatna nejednakost obrazovnih šansi. Boudon tvrdi da postoje dva načina da se ukloni sekundarni učinak stratifikacije. Prvi uključuje sistem školovanja. Kad bi postojao jedan jedini obavezni program za sve učenike, element izbora u opredjeljivanju za određene predmete i trajanje školovanja bio bi uklonjen. Pojedinac više ne bi bio pod utjecajem svoga klasnog položaja, budući da bi svi učenici slušali potpuno iste predmete i proveli u redovnom školovanju jednako vremensko razdoblje. Boudon dokazuje da je, što u obrazovnom sistemu ima više »raskršća« – točaka na kojima učenik može napustiti školovanje ili se odlučiti između nekoliko usmjerenja – to vjerojatnije da će učenici iz radničke klase prekinuti školovanje, ili odabrati predmete niže razine. Tako bi, da u britanskom školstvu drugoga stupnja nema raskršća kad učenik navrši šesnaestu godinu, nejednakost obrazovnih šansi bila smanjena, budući da učenici iz radničke sredine u usporedbi s učenicima iz srednje klase sličnih sposobnosti u većem omjeru prekidaju školovanje u šesnaestoj godini. Boudon u prilog toj tezi navodi dokaze iz Evrope i SAD. U usporedbi s evropskim sistemom školovanja, u američkom ima manje raskršća, a statistike upućuju na zaključak da je nejednakost mogućnosti za školovanje manja u SAD. Međutim, Boudon vjeruje da su šanse za stvaranje jednog zajedničkog obaveznog nastavnog programa za sve minimalne. Tendencija je u suprotnom smjeru – sve više raskršća, sve specijaliziraniji i raznolikiji programi. Boudon tvrdi da je postupno podizanje dobne granice za završetak obaveznog školovanja u svim naprednim industrijskim društvima reduciralo nejednakost obrazovnih mogućnosti, ali da trenutne tendencije upućuju na zaključak da je djelovanje te promjene u najboljem slučaju usporeno.

Boudonovo drugo rješenje problema nejednakosti u mogućnostima školovanja jest ukidanje društvene stratifikacije. Po njegovom mišljenju, potezi u smjeru ekonomske jednakosti najuspješniji su način reduciranja nejednakosti obrazovnih mogućnosti. On tvrdi, dakle, da je »ključ jednakosti šansi izvan škole, a ne u njoj« – ali budući da nema gotovo nikakvih znakova da se ekonomska nejednakost u zapadnim industrijskim društvima smanjuje, Boudon drži da se ni po čemu ne može zaključiti da će se klasne razlike u postignućima u školovanju u predvidivoj budućnosti bitno smanjiti. On na kraju konstatira: »Da bi se ukinula nejednakost u mogućnostima školovanja, mora ili doći do destratifikacije društva, ili sistem školovanja mora biti potpuno ujednačen«. Budući da nema gotovo nikakve nade da se i jedan od tih uvjeta ispuni u zapadnom društvu, Boudon je vrlo pesimističan u odnosu na perspektive ukidanja nejednakosti u mogućnostima školovanja.

Obrazovanje – interakcionističko gledište

Objašnjenja različitosti u obrazovnim postignućima koja smo dosad iznijeli uglavnom se temelje na pozitivističkom gledanju. Čovjek po njima reagira na vanjski podražaj, na društvene sile koje su izvan njegova domašaja. Tako se ponašanje učenika u obrazovnom sistemu objašnjava kao reakcija na njihov položaj u klasnoj strukturi. Oni na dnu stratifikacijskog sistema programirani su da zakažu, oni na vrhu da uspiju. Oni sami nemaju gotovo nikakva udjela u tome, budući da njihovo ponašanje oblikuju sile koje su izvan njih. Pozitivistički pristup u sociologiji izveden je iz objašnjenja ponašanja materije kakvim se služe prirodne znanosti. Ponašanje materije može se objašnjavati na temelju reakcija na vanjske podražaje. Naprimjer, stanovite kemikalije u određenim uvjetima uvijek na isti način reagiraju na vanjske podražaje, kao što su toplina ili pritisak. Mnogi sociolozi međutim odbacuju pozitivistička objašnjenja ljudskoga ponašanja, tvrdeći kako se čovjek bitno razlikuje od materije, i kako je stoga za tumačenje njegova djelovanja potreban drugačiji pristup.

S interakcionističkog gledišta, čovjek aktivno izgrađuje društvenu zbilju. Njegovo djelovanje nije naprosto oblikovano društvenim silama koje na njega djeluju. Njegovo ponašanje nije tek puka reakcija na smjernice kulture, ili na pritiske stratifikacijskih sistema. Dok je ponašanje materije reakcija na vanjske podražaje, djelovanjem ljudi upravljaju značenja. Značenja izgrađuju akteri u procesu interakcije, a nisu nametnuta nekakvim vanjskim društvenim sistemom. Ona se stvaraju, razvijaju, modificiraju i mijenjaju u procesu dogovaranja. S interakcionističkog gledišta, čovjek postaje autor vlastita djelovanja, umjesto da pasivno reagira na vanjsku prisilu. U interakciji s drugima, on interpretira i definira situacije, razvija značenja koja upravljaju njegovim djelovanjem i tako izgrađuje vlastiti društveni svijet. Koliko je ovaj pristup važan i po čemu se razlikuje od onih koje smo ranije razmatrali, najbolje će ilustrirati istraživanja Williama Labova u Harlemu. (Opći uvod u pitanja o kojima se raspravlja u prethodnim paragrafima nalazi se u I. poglavlju.)

Teorija o kulturalnoj depriviranosti daje standardno objašnjenje za vrlo raširen neuspjeh crnih američkih učenika iz sredina s niskim primanjima u sistemu školovanja. Učenici naprosto reagiraju na svoju poziciju na dnu stratifikacijskog sistema i, predvidivo, zakazuju. Promatrajući izbliza interakcijske situacije, Labov nam nudi posve drugačije objašnjenje. On uspoređuje tri razgovora između jednog odraslog čovjeka i dječaka. U prvom, »prijazan« bijeli sugovornik poklanja crnom dječaku igračku, mlazni avion. On traži od njega da ga opiše i potiče ga različitim pitanjima. Nastupaju duge stanke, i poslije njih kratki odgovori od dvije ili tri riječi, kojima se nikako ne može odgovarajuće opisati avion. To se ponašanje lako može protumačiti na temelju teorije kulturalne depriviranosti. Dječak nije kadar adekvatno opisati avion zato što je jezično depriviran. Njegovo je ponašanje predvidiva reakcija na kulturalno depriviranu sredinu. Labov daje alternativno objašnjenje, koje se temelji na dječakovoj interpretaciji situacije. Dječak definira situaciju kao neprijateljsku i prijeteću, stoga je njegovo ponašanje defan-

zivno. Njegove su reakcije i odgovori minimalni, tako da ih se što je manje moguće može upotrijebiti protiv njega. To očito nije nikakva provjera dječakove vještine verbalnog izražavanja, već naprosto odraz njegova poimanja situacije. Labov analizira druga dva intervjua, u kojima je dječakov sugovornik crnac, odrastao u Harlemu. Prvi se od tih razgovora vodi u razmjerno formalnoj sredini, i Leon, osmogodišnji crni dječak koga ispituju, reagira manje-više kao ranije opisani dječak. Za drugi intervju, kontekst interakcije je izmijenjen. Odrasli sugovornik sjedi na podu, Leon je dobio vrećicu čipsa, a pozvan je i njegov najbolji prijatelj. Promjena je dramatična. Leonova je konverzacija suvisla i oduševljena i, s lingvističke strane, bogata i raznolika. On sada definira situaciju kao prijateljsku i više se ne osjeća ugroženim od svoga starijeg sugovornika. U prvom je razgovoru, po Labovljevim riječima, »on jednosložno, budalasto, neobrazovano, zbunjeno dijete«, u drugom je izravan, samopouzdan, suvisao mladić. Što to znači? Labov konstatira: »To znači da je društvena situacija najsnažnija determinanta verbalnog ponašanja, i da odrastao čovjek mora uspostaviti što neko dijete može. Upravo to većina nastavnika nije kadra učiniti.« Govoreći općenito, moguće je ustvrditi kako je, s interakcionističkog gledišta, uspjeh i neuspjeh u školi produkt interakcijskih situacija i značenja koji se u takvim situacijama stvaraju, razvijaju i dogovaraju.

Na temelju ovakvih zapažanja, Labov je ustvrdio kako bi »moralo biti od prve jasno da ni jedan od standardnih testova ne može ni približno izmjeriti Leonovu sposobnost verbalnog izražavanja«. Situacija testiranja jest interakcijska situacija, i može se stoga ustvrditi kako će rezultati testa možda reći više o interakciji, nego o sposobnostima onoga koga se testira. Britanska sociologinja Nell Keddie slaže se s tim stajalištem. Ona odbacuje pozitivistički pristup koji pretpostavlja da se ljudsko ponašanje može objektivno mjeriti i kvantificirati metodama nalik onima kojima se služimo u prirodnim znanostima. Materija ne može definirati situacije na različite načine. Čovjek može. Tako se faktori kao što je sposobnost ne mogu mjeriti na isti način kao varijable poput težine, temperature i tlaka. Da bismo shvatili i protumačili uspjeh i neuspjeh u školovanju, dokazuje Nell Keddie, moramo analizirati interakcijske procese u učionici. Sociolozi moraju istraživati »načine na koje učenici i nastavnici interpretiraju situacije u školovanju i kakva im značenja pridaju«.

Ako pođemo od činjenice da nastavnici imaju moć da daju ocjene i klasificiraju učenike, važno je otkriti značenja koja upravljaju tim procesom. Howard S. Becker jedan je od prvih koji je u svom istraživanju pokušao otkriti neka od tih značenja. On je ispitao šezdeset nastavnika iz čikaških srednjih škola, i ustanovio da su uglavnom klasificirali i ocjenjivali učenike prema normi »idealnog učenika«. Ta je norma obuhvaćala nastavnikove nazore o tome što je idealan rad, ponašanje i vanjština. Nastavnici su vidjeli učenike iz nemanuelnih sredina kao najbliže tom idealu, učenike s podrijetlom iz niže radničke klase kao najdalje. Oni su interpretirali ponašanje učenika iz niže klase kao odraz nezainteresiranosti i nemotiviranosti, i promatrali ih kao neobuzdane i nedisciplinirane. Becker tvrdi da nastavnici nailaze na probleme u radu s nekim učenicima naprosto zato što ih tako

shvaćaju. On zaključuje da značenja na temelju kojih se učenike ocjenjuje i svrstava mogu bitno utjecati na interakciju u učionici, i na razine postignuća općenito.

U studiji pod naslovom *Tko odlučuje o školovanju?* (The Educational Decision Makers), Aaron V. Cicourel i John I. Kitsuse razgovarali su sa savjetnicima u jednoj američkoj srednjoj školi, u nastojanju da otkriju značenja koja se kriju iza njihove klasifikacije učenika. Savjetnici imaju veoma važnu ulogu u obrazovnoj karijeri učenika, jer oni uglavnom odlučuju koji će učenici biti razvrstani u programe priprema za upis na fakultete. Premda su oni tvrdili kako se služe ocjenama i rezultatima testova inteligencije kao osnovicom za klasifikaciju učenika prema uspjehu, Cicourel i Kitsuse naišli su na znatno razilaženje između tih mjerila i načina na koji su učenici bili razvrstavani. Poput Beckera, i oni su ustanovili da je društvena klasa kojoj učenik pripada ozbiljno utjecala na ocjenu o njemu. Tako, čak i kad su učenici različitog socijalnog podrijetla imali sličan uspjeh u školovanju, savjetnici su češće vidjeli u učenicima iz srednje i više klase »prirodan« fakultetski materijal, i određivali ih za programe više razine. Cicourel i Kitsuse ustanovili su da je, pri klasifikaciji učenikovih sposobnosti i potencijala, na savjetnike utjecao niz neakademskih faktora, kao što je učenikova vanjština, ponašanje i držanje, sud o njegovim roditeljima, i izvještaji njegovih nastavnika o njegovu vladanju i prilagođavanju. Oni drže da, ako savjetnik ocijeni nekog pojedinca kao »ozbiljnog, pristalog, cjelovitu ličnost, s potencijalom vođe«, to često više utječe na njegovu obrazovnu karijeru od ocjena za svladano gradivo. Cicourel i Kitsuse zaključuju da takvi postupci ne djeluju u prilog »idealu jednake dostupnosti obrazovnih šansi za sve koji su jednakih sposobnosti«.

U članku koji se temelji na istom istraživanju, Cicourel i Kitsuse analiziraju značenja kojima se služe savjetnici pri definiranju učenika kao »problema u vladanju«. Tu su i opet naišli na niz činitelja koji se slažu stvarajući savjetnikovu sliku o učeniku problematičnog vladanja. Oni uključuju »držanje mladog čovjeka, hod, frizuru, odjeću, upotrebu žargona, način izražavanja«. I opet je društvena klasa važna osnovica za klasifikaciju, budući da se karakteristike koje nekoga čine problematičnim uglavnom nalaze među učenicima iz sredina s nižim primanjima.

Studije poput Labovljeve, Beckerove, te Cicourelove i Kitsuseove upućuju na zaključak kako se nastavničke definicije uspjeha i neuspjeha ne mogu prihvatiti kao gotove činjenice, kako se zapravo moraju smatrati dvojbenima, i ne smiju nekritično upotrebljavati kao podaci za sociologe. S interakcionističkog gledišta, razina postignuća učenika temelji se većim dijelom na interakcijama u okvirima značenja dogovorenih u učionici. Stoga je, da bismo razumjeli i protumačili uspjeh i neuspjeh, nužno otkriti značenja koja upravljaju interakcijom što daje te rezultate. U članku pod naslovom *Znanje iz učionice* (Classroom Knowledge), Nell Keddie vodi taj oblik analize korak dalje, povezujući klasifikaciju i evaluaciju učenika s klasifikacijom i evaluacijom znanja. Ona tvrdi kako sociolozi moraju također ispitati značenja koja se kriju iza »onoga što se računa u znanje koje valja učiniti dostupnim i ocijeniti u učionici«. Promatrajući interakciju u jednoj velikoj britanskoj srednjoj školi

modernog tipa, Keddie je pokušala otkriti kakvim se kritikama služe nastavnici da bi kategorizirali i ocijenili znanje iz ućionice. Ona je ustanovila da se znanje koje su nastavnici definirali kao prikladno za određeni program smatra vrijednim, a znanje iz iskustva učenika, koje se ne uklapa u tu definiciju, smatra nevažnim. Znanje koje je prezentirano u apstraktnom i uopćenom obliku smatra se vrednijim od konkretnih informacija. Znanje koje se predaje učenicima ovisi o nastavnikovoj ocjeni njihove sposobnosti da ga prihvate. Tako je onim učenicima koji su definirani kao bistri, omogućen bolji pristup visoko ocijenjenom znanju.

Poput Beckera i Cicourela i Kitsusea, Nell Keddie je otkrila odnos između uočene sposobnosti i društvene klase. Učenici su svrstani u tri skupine usmjerenjâ na temelju sposobnosti. Postojala je tendencija da se učenici iz boljih sredina, roditelja činovničkih zanimanja i sličnih, smještaju u grupu »A«, a da se djeca iz polukvalificiranih i nekvalificiranih radničkih obitelji svrstavaju u grupu »C«. Nell Keddie pratila je uvođenje novog nastavnog programa za društvene znanosti i umjetnosti, namijenjenog svim razinama sposobnosti. Unatoč činjenici da je za sva usmjerenja bilo predviđeno da se isti materijal tumači na isti način, Keddieeva je ustanovila da su nastavnici modificirali svoje metode i informacije koje su prenosili ovisno o grupi kojoj su predavali. Pokazala se tendencija da se znanje »višega stupnja« uskrati učenicima grupe »C«. Neki su nastavnici dopuštali učenicima grupe »C« da prave veću buku i da manje rade od učenika u grupi »A«. Nell Keddie tvrdi da su nastavnici svrstali učenike prema normi »idealnog učenika«, nalik onoj koju je opisao Becker. Učenici iz srednje klase u usmjerenju »A« bili su najbliži tom idealu, i stoga im je bio omogućen bolji pristup visoko ocijenjenom znanju. To rezultira »diferencijacijom nediferenciranog nastavnog programa«.

Nell Keddie je tada ispitala učeničku definiciju te situacije i ovako protumačila »uspjeh« učenika iz grupe »A«. Oni su bili više voljni s povjerenjem prihvatiti valjanost nastavnikova znanja i raditi unutar okvira koje nastavnik nameće. Za razliku od toga, učenici iz grupe »C« ne bi prikrivali svoju nevjericu ako bi nastavnik kazao nešto što se ne slaže s njihovim iskustvom. Naprimjer, jedan je učenik prigovarao nastavnikovom prikazu »britanske obitelji« zato što on nije odgovarao njegovom iskustvu. Sa stajališta nastavnika, takvi su prigovori usporavali prenošenje »mase znanja« koju su željeli predati učenicima. Mnoga pitanja koja su postavljali učenici iz grupe »C«, nastavnici su definirali kao irelevantna i neprikladna, jednako kao i njihove pokušaje da osobno iskustvo povežu s nastavom. Općenito su učenici iz grupe »C« bili manje voljni raditi unutar okvira koje su nastavnici zadali. Nell Keddie ironično komentira: »Reklo bi se da upravo činjenica da sposobni učenici ne izražavaju sumnju u ono što ih u školama uče, u velikoj mjeri pridonosi njihovim postignućima u obrazovanju.«

Nell Keddie zaključuje da je klasifikacija i procjena i učenika i znanja, društveno izgrađena u interakcijskim situacijama. Odgovarajuće znanje slaže se uz odgovarajuće učenike. To rezultira time da se znanje definirano kao znanje visokog stupnja predaje studentima za koje se drži da imaju velike sposobnosti. Na taj je način učenicima koji su ocijenjeni kao manje sposobni,

u praksi uglavnom učenicima iz radničke klase, zapravo uskraćeno znanje bitno za uspjeh u obrazovanju.

Neke smo od posljedica klasifikacije i evaluacije učenika na temelju značenja nastavnika već razmotrili. Sada ćemo ih analizirati u okviru dviju tijesno povezanih teorija, teorije o samoispunjavajućem proročanstvu i teorije etiketiranja. Služeći se primjerima iz interakcije u učionici, teorija o samoispunjavajućim proročanstvima daje nam sljedeće tumačenje. Nastavnik definira učenika na određeni način, naprimjer, kao »bistrog« ili »tupog«. Na temelju te definicije, nastavnik predviđa ili prorokuje ponašanje učenika: naprimjer, hoće li dobiti dobre ili loše ocjene. Nastavnikova definicija učenika djelovat će na njegovu interakciju s učenikom. On bi, recimo, mogao zahtijevati kvalitetniji rad od »bistrog« učenika, i više ga poticati. Učenikova predodžba o sebi bit će u velikoj mjeri oblikovana nastavnikovom definicijom. On će biti sklon da se promatra kao »bistar« ili »tup«, i da u skladu s tim djeluje. Njegovo će djelovanje biti jednim dijelom odraz onoga što nastavnik od njega očekuje. Na taj način, proročanstvo se ispunilo: nastavnikova predviđanja su se ostvarila. Tako je razina učenikova postignuća do stanovite mjere rezultat interakcije između njega i nastavnika.

Valjanost teorije o samoispunjavajućem predviđanju iskušavana je na razne načine. Najpoznatiji je pokušaj Roberta Rosenthala i Leonore Jacobson u jednoj osnovnoj školi u Kaliforniji. Oni su nasumce odabrali uzorak od 20% od ukupnog broja učenika i obavijestili nastavnike da se od te djece može očekivati nagli intelektualni razvoj. Na početku pokusa testirali su sve učenike da ustanove kvocijent inteligencije. Nakon godine dana, svu su djecu ponovo testirali i ustanovili da kvocijent u odabranom uzorku pokazuje u cjelini veći porast. Osim toga, na temelju svjedodžbi moglo se zaključiti da nastavnici vjeruju kako je ta skupina pokazala veći napredak u svladavanju vještine čitanja. Premda Rosenthal i Jacobsonova nisu promatrali interakciju u razredu, oni tvrde da »očekivanja nastavnika mogu u velikoj mjeri utjecati na rezultate njihovih učenika«. Oni sugeriraju da su nastavnici prenijeli svoje vjerovanje da tih odabranih 20% posjeduje veći potencijal na samu djecu, koja su reagirala tako da su poboljšala svoj rezultat. Oni nagađaju da ponašanje nastavnika, njihov izraz lica, držanje, stupanj prijaznosti i poticanje stvaraju taj dojam, koji rezultira samoispunjavajućim predviđanjem.

Rosenthal i Jacobsonova doživjeli su žestoke kritike zbog svoje metodologije. Posebno im se predbacivalo da su testovi za kvocijent inteligencije bili dvojbeni po kvaliteti i neispravno vođeni. Poslije toga, bilo je mnogo savršenijih i rafiniranijih eksperimenata, od kojih neki, premda ne svi, potvrđuju rezultate Rosenthala i Jacobsonove. Roy Nash, koji je potanko analizirao istraživanja na tom području zaključuje da je teorija o samoispunjavajućem predviđanju sugestivna, a ne konkluzivna.

Poput teorije o samoispunjavajućem predviđanju, teorija etiketiranja služi da bi objasnila moguće djelovanje nastavnikove definicije učenika. Teorija etiketiranja bavi se negativnim definicijama, primijenjenim na pojedince koji navodno odstupaju od pravila. U okvirima interakcije u učionici to možemo ukratko prikazati na sljedeći način. Učenik u nastavnikovim očima krši pravilo, te se prema tome devijantno ponaša. Nastavnik etiketira uče-

nika kao prekršitelja pravila. Ta etiketa definira učenika kao određenu vrst osobe, i od tada pa nadalje postoji tendencija da se njegovo djelovanje interpretira na temelju te etikete. Tako učenik može biti etiketiran kao »problematičnog vladanja«, »izgrednik«, »debil« ili »cirkusant«. Ako se etiketa zadrži, lako je moguće da će učenik privući posebnu pozornost. Cicourel i Kitsuse zabilježili su da su učenici, etiketirani kao »problematičnog vladanja« često »disciplinski kažnjeni za postupke (ili čak imputirana stajališta), koja među 'dobrim' učenicima prolaze nezapaženo ili se zanemaruju«. To može dovesti do daljnjeg devijantnog ponašanja učenika koji nastoji razriješiti probleme svoje situacije. On možda osjeća da se prema njemu vrši diskriminacija, i može izazovno reagirati na svoju navodnu devijantnost, svjesno se upuštajući u takve čine. Napokon, on može potražiti druge sa sličnim problemima, to jest one koji su slično etiketirani. Iz takve interakcije može se razviti devijantna subkultura, subkultura koja pozitivno sankcionira devijantno ponašanje. Oni koji su u to uključeni bit će dakle skloni da sami sebe promatraju u okvirima te etikete devijantnosti.

Studija Davida Hargreavesa o društvenim odnosima u britanskim srednjim školama modernog tipa ilustrira neke od mogućih posljedica etiketiranja. Učenici koji su dobili etiketu »izgrednika« koncentrirani su na nižim obrazovanjima. Oni su definirani kao neuspjeli na nekoliko načina. Najprije, nisu uspjeli dobiti mjesto u gimnaziji. Drugo, svrstani su u nižu razinu u srednjoj školi koja se već sama po sebi smatra drugorazrednom. Treće, odabrani su unutar te niske razine i etiketirani kao »bezvrijedni klipani«. Jedan način da se taj problem riješi jest prihvatiti etiketu i pretvoriti njezine negativne asocijacije u pozitivne. Učenici etiketirani kao »izgrednici« uglavnom su se udruživali, te unutar svoje skupine dodjeljivali visoki status onima koji su kršili školska pravila. Tako je ometati nastavu, drsko odgovarati nastavniku, ne izrađivati domaće zadaće, prepisivati i izostajati iz škole, donosilo ugled. Na taj način se razvila subkultura delinkvenata, koja je još pojačala djelovanje procesa etiketiranja. (Teorija etiketiranja je podrobno analizirana u poglavlju 10, str. 412–420.)

Interakcionistički pristup dodao je novu i vrijednu perspektivu sociologiji odgoja. On je doveo u pitanje temeljne koncepcije kao što su sposobnost i vladanje, koje su znanstvenici ranije bili skloni smatrati gotovim činjenicama, prihvaćajući nastavničke definicije sposobnih i nesposobnih učenika, te učenika dobrog i lošeg vladanja. Taj pristup dokazuje kako su »bistri« i »tupi« učenici proizvod značenja i definicija koje se stvaraju u interakcijskim situacijama. Po njemu, ta značenja i definicije nisu fiksirani i nepromjenljivi. Tako učenici koji su definirani kao »tupi« u jednom nizu interakcija, mogu vrlo lako biti shvaćeni kao »bistri« u drugom nizu, koji se temelji na različitoj seriji dogovorenih značenja. Prema interakcionističkom se stajalištu dakle ne može reći da učenici naprosto reagiraju na svoju poziciju u klasnoj strukturi, te djeluju u skladu s tim u učionici. Prije bi se moglo zaključiti da je razina njihova obrazovnog uspjeha rezultat zamršenog niza interakcija.

Interakcionističko gledište veoma je važno za pitanje jednakosti obrazovnih mogućnosti. Među ostalim, ono sugerira kako bi postojala veća jednakost u obrazovnim mogućnostima kad nastavnici ne bi povezivali karakteristike

društvene klase sa sposobnošću. Naprimjer, kad bi američki nastavnici prihvatili obrazac crnačkog govora kao ekvivalentan obrascu standardnog engleskog, razina bi se mnogih crnačkih učenika iz grupe s nižim primanjima zacijelo znatno podigla. Više ne bi bilo potrebno, kako dokazuje Labov, da crnačko dijete »samo sebe u nastavnikovu korist okarakterizira kao 'nelogično', 'nesposobno za apstraktno razmišljanje'« svaki put kad otvori usta. Nell Keddie se ne nada nekim bitnim promjenama sve dok se »temeljito ne promijene kategorije kojima se nastavnici služe da organiziraju ono što znaju o učenicima, i da odrede ono što se računa u znanje«. Ona ne očekuje da će ukidanje usmjerenog obrazovanja i uvođenje nediferenciranog nastavnog programa (predavati iste predmete svim učenicima) dovesti do te promjene, budući da će nastavnici i dalje definirati i evaluirati i učenike i znanje, i shvaćati određene oblike znanja kao prikladne za određene tipove učenika. Nell Keddie tumači kako bi nastavnici morali voditi više računa o znanju i iskustvima svojih učenika. Ona konstatira: »Mogli bismo poželjeti da škole postanu fleksibilnije u svojoj pripravnosti da priznaju i cijene životna iskustva koja svako dijete donosi u školu«. Da je tome tako, doprinos učenika iz grupe »C«, o kojemu se raspravlja u studiji Nell Keddie, ne bi bio tako spremno odbačen kao nevažan. U *Devijantnom ponašanju u razredu*, David Hargreaves i njegovi kolege dokazuju kako se devijantnost, sa svojim negativnim učinkom na uspjeh u školovanju, može reducirati na niz načina. Prvo, kad bi bilo manje pravila, moglo bi biti i manje odstupanja. Hargreaves dokazuje kako su neka pravila nužna, ali kako bi se mnoga, uključivši ona koja se tiču odijevanja učenika, frizure i vanjštine općenito, lako mogla ukinuti. Drugo, Hargreaves sugerira da bi nastavnici morali biti svjesniji učinka etiketiranja, te da bi zapravo morali etiketirati čin, a ne osobu. Na taj način bilo bi manje vjerojatno da se nekog pojedinca neprestano promatra kao izgrednika ili cirkusanta; umjesto toga, isticali bi se njegovi postupci. Hargreaves zaključuje da bi se dobar dio devijantnog ponašanja koje se stvara u interakcijama u učionici mogao izbjeći.

Premda je interakcionistička perspektiva u određenoj mjeri dala novi uvid u problem, ona je ipak vrlo ograničena. Teško je podržati mišljenje da se značenja i definicije situacije naprosto izgrađuju u interakciji u učionici. Teško je objasniti prividnu jednoobraznost značenja koja su rezultat mnoštva interakcija. Kad bi značenja bila dogovarana u interakcijskim situacijama očekivala bi se veća raznolikost. Naprimjer, je li puka koincidencija da, od šezdeset gimnazijskih nastavnika koje je Becker intervjuirao, očito svi imaju isti pojam o »idealnom učeniku«? Je li puka slučajnost da nastavnici u čitavom američkom školskom sistemu imaju tendenciju da na sličan način ocjenjuju obrasce crnačkog govora? Razmjerna jednoobraznost značenja koja se krije iza onoga što se računa u znanje i sposobnost, upućuje na zaključak da se takva značenja ne izgrađuju tek u učionici, već prije da imaju neku širu i dublju osnovicu. Kako primjećuje Roger Dale, interakcionistima nije uspjelo dati adekvatan odgovor na niz bitnih pitanja. Prvo, odakle uopće potječu značenja? Drugo, zašto baš ta značenja, a ne neka druga? Treće, kakav je odnos između prirode i raspodjele moći u društvu i onoga što se zbiva u sistemu školstva? Ta ćemo pitanja razmatrati u idućem dijelu.

14*

Znanje, moć i obrazovanje

Mnogi sociolozi tvrde kako se interakcija u učionici može potpuno objasniti samo usporedbom sa širim društvom. Dokazuje se kako se definicija i organizacija znanja u razredu mora shvatiti u kategorijama prirode i raspodjele moći u društvu kao cjelini. Tako dominantne skupine u društvu imaju moć da definiraju što se smatra znanjem u obrazovnom sistemu. Ako se znanje iz učionice uglavnom temelji na znanju dominantnih skupina, školovanje će automatski favorizirati djecu moćnih, i diskriminirati protiv djece iz nižih društvenih slojeva.

Pierre Bourdieu – kulturalna reprodukcija i društvena reprodukcija

Od sredine šezdesetih pa nadalje, Pierre Bourdieu i njegovi kolege u Centru za evropsku sociologiju u Parizu objavili su niz važnih knjiga i članaka o sociologiji obrazovanja. Njihov pristup, koji je pod jakim utjecajem marksističkih stajališta, u glavnim crtama glasi: bitna uloga školskog sistema jest »kulturalna reprodukcija«. To ne uključuje prenošenje kulture društva kao cjeline, kao što je tvrdio Durkheim, već umjesto toga reprodukciju kulture »vladajućih klasa«. Te skupine imaju moć da »nametnu značenja i da ih nametnu kao legitimna«. One su kadre definirati vlastitu kulturu kao »dostojnu težnje i posjedovanja« i potvrditi je kao temelj znanja u školskom sistemu. Međutim, ta je procjena dominantne kulture »samovoljna«. Nema objektivnog načina da se dokaže ni da je bolja ni gora od drugih subkultura u društvu. Visoka vrijednost koja se pripisuje dominantnoj kulturi u društvu kao cjelini naprosto je rezultat sposobnosti moćnih da drugima nametnu svoju definiciju zbilje.

Bourdieu govori o dominantnoj kulturi kao o »kulturnom kapitalu« zato što se, putem školskog sistema, ona može prevesti u bogatstvo i moć. Kulturni kapital nije ravnomjerno raspoređen po čitavoj klasnoj strukturi, i to je uglavnom uzrok klasnim razlikama u uspjehu u školovanju. Učenici iz više klase imaju ugrađenu prednost, budući da su od početka socijalizirani u dominantnu kulturu. Bourdieu tvrdi da »uspjeh cjelokupnog školskog obrazovanja u biti ovisi o odgoju koji je prethodno stečen u najranijim godinama života«. Odgoj u školi naprosto gradi na tom temelju. On ne počinje od početka, već pretpostavlja neke postojeće vještine i postojeće znanje. Djeca iz vladajućih klasa usvojila su te vještine i znanje u toku svojih predškolskih godina. Ona stoga posjeduju ključ da dešifriraju poruke koje primaju u učionici; po Bourdieuovim riječima, ona »posjeduju šifru poruke«. Uspjeh u školovanju društvenih skupina stoga je u izravnom odnosu s količinom kulturnog kapitala koji posjeduju. Tako učenici iz srednje klase imaju višu stopu uspjeha nego učenici iz radničke klase, budući da je subkultura srednje klase bliža dominantnoj kulturi.

Bourdieu je ponešto neodređen kad pokušava točno opisati vještine

i znanje koje je potrebno za uspjeh u školovanju. On pripisuje posebnu važnost stilu, formi više nego sadržaju, i sugerira kako je način na koji učenici prikazuju svoj rad i sami sebe važniji od samog školskog, nastavnog sadržaja njihova rada. On tvrdi kako pri podjeli ocjena, na nastavnike snažno utječu »neuhvatljive nijanse *ponašanja* i *stila*«. Što je njegov stil više nalik stilu dominantnih klasa, to je veća vjerojatnost da će učenik uspjeti. Naglasak na stilu znači diskriminaciju protiv učenika iz radničke klase na dva načina. Prvo, zato što se njihov stil razlikuje od stila dominantne kulture, njihov rad strada. Drugo, oni nisu kadri shvatiti niz značenja koja su ugrađena u »gramatiku, naglasak, ton, izgovor« nastavnika. Budući da se nastavnici služe »buržoaskim načinom izražavanja« za razliku od »običnog načina izražavanja«, učenici iz radničke klase nalaze se pred ugrađenom preprekom učenju u školi.

Bourdieu tvrdi da je glavna uloga obrazovnog sistema »društvena funkcija eliminacije«. To se odnosi na eliminaciju pripadnika radničke klase iz viših razina obrazovanja. Postiže se na dva načina: neuspjehom na ispitima i samoeliminacijom. S obzirom na njihov relativni nedostatak dominantne kulture, veća je vjerojatnost da će učenici radničkog podrijetla pasti na ispitima, što će im spriječiti odlazak na više škole. Međutim, odluka da se sistem napusti dobrovoljno odgovorna je za veći dio eliminacije. Bourdieu smatra tu odluku »razumnom« i »realističnom«. Učenici iz radničke klase znaju što ih u životu čeka. Oni znaju da je sve protiv njih. Njihovi stavovi prema školovanju oblikovani su »objektivnim prilikama«, i ti će se stavovi održati »sve dok zbiljske šanse za uspjeh budu tako mršave«.

Ti su argumenti naveli Bourdieua na zaključak da je glavna uloga školovanja u društvu doprinos društvenoj reprodukciji – reprodukciji odnosa moći i povlastica među društvenim klasama. Društvena nejednakost reproducira se u školskom sistemu, te je kao posljedica toga legitimna. Povlašten položaj dominantnih klasa opravdan je obrazovnim uspjehom, neprivilegirani položaj nižih klasa postaje legitiman neuspjehom u obrazovanju. Obrazovni je sistem posebno djelotvoran u održavanju moći dominantnih klasa budući da se prikazuje kao neutralno tijelo temeljeno na meritokratskim načelima, pružajući jednake šanse svima. Međutim, Bourdieu zaključuje da se u praksi školovanje u biti ponajviše bavi »reprodukcijom etabliranog poretka«.

Michael F. D. Young – znanje i moć

Istraživanje Michaela F. D. Younga i njegovih suradnika u Britaniji uglavnom je nalik Bourdieuovom. Young dokazuje kako će »oni koji su na poziciji moći pokušati definirati što se ima shvatiti kao znanje«. Oni nastoje definirati vlastito znanje kao kvalitetnije, institucionalizirati ga u obrazovnim ustanovama, te tako mjeriti uspjeh u obrazovanju. Nije to stoga što bi »nekim zanimanjima 'bili potrebni' kadrovi sa znanjem definiranim i ocijenjenim na taj način«, prije bi se moglo reći da je cilj održanje etabliranog poretka i nastojanje da moć i povlastice ostanu unutar istih društvenih skupina.

Young je ponudio zanimljiv okvir, ali, kao što primjećuju Karabel i Halsey, on ga tek mora primijeniti na podrobnu analizu odnosa znanja i moći.

Young i njegovi suradnici dugo su raspravljali o filozofskom pitanju prirode znanja. Implicirali su da nema objektivnog načina ocjene znanja, nema načina da se prosudi je li jedan oblik znanja kvalitetniji ili važniji od drugoga. Ako se neko znanje smatra superiornim, to je naprosto zato što su ga oni koji posjeduju moć definirali kao takvo, i svoju definiciju nametnuli drugima. Iz toga slijedi da je *sve* znanje jednako valjano. Takvo stajalište nazivamo kulturalni relativizam. Doveden do krajnosti, on izaziva niz ozbiljnih problema. Kao što primjećuje Gerald Bernbaum u svojoj kritici Younga, »nemoguće je reći što bi moglo značiti 'ne biti u pravu'«. Tako, sa stajališta kulturalnog relativizma, ni Youngovi vlastiti nazori nisu ništa vredniji od bilo kojih drugih nazora.

Dennis Lawton – kulturalno zajednički program
Jane Torrey – kulturalno diferencirani program

Istraživanje odnosa između znanja, moći i uspjeha u obrazovanju upućuje na zaključak kako su promjene u školskom programu bitne želimo li ostvariti ideal jednakih šansi za školovanje. Dennis Lawton predlaže »kulturalno zajednički program«. On prihvaća da postoje bitne subkulturalne razlike između društvenih klasa, ali tvrdi da postoji dovoljno sličnosti da se sastavi školski program temeljen na zajedničkoj kulturi. On tvrdi: »Baština znanja i vjerovanja, koja uključuje matematiku, prirodnu znanost, povijest, književnost, i u novije vrijeme film i televiziju, zajednička je svim klasama«. Čak i kad bi takva baština bila zajednička, što je dvojbeno, Lawtonu ne polazi za rukom da razlikuje sadržaj od forme. Kao što dokazuje Bourdieu, bitan činitelj nije u tolikoj mjeri ono što je poznato, sadržaj znanja, već način na koji je ono predstavljeno. Da bi osigurao ravnopravnost obrazovnih šansi, program zajedničke kulture morao bi birati i aspekte znanja i elemente stila koji su zajednički svim društvenim klasama.

Kulturalno diferencirani program nudi alternativu programu zajedničke kulture. U klasnim kategorijama, to bi urodilo nizom programa temeljenih na subkulturama različitih društvenih klasa. Jane Torrey zastupa to mišljenje, raspravljajući o mogućim rješenjima problema lošeg obrazovnog uspjeha crnih američkih učenika. Ona dokazuje kako bi se predavanja mogla održavati na obrascima crnačkog govora, a standardni engleski poučavati otprilike kao strani jezik. Tako bi, jednako kao što se standardni engleski prihvaća kao »znanje«, i vještina u njegovoj upotrebi provjerava i ocjenjuje, to primjenjivalo i na obrasce crnačkog govora. Međutim, Jane Torrey dokazuje kako bi promjene koje ona predlaže mogle biti djelotvorne samo ako su popraćene promjenama u društvu kao cjelini. Ponajprije bi valjalo ukloniti »stigmu niskoga statusa« koja je povezana s obrascem crnačkog govora. Te obrasce valja prihvatiti u čitavom društvu naprosto kao varijantu standardnog engleskog, ni bolju ni lošiju. Ali takve promjene nisu vjerojatne u zemlji u kojoj

crnci tvore manje od 12 posto pučanstva, a većina ih je potisnuta na dno stratifikacijskog sustava, gotovo bez ikakvog utjecaja na procese donošenja odluka.

Ni jedinstveni ni kulturalno diferencirani program ne nude praktično rješenje problema nejednakih mogućnosti za školovanje u stratificiranom društvu. Samo postojanje stratifikacije ima tendenciju da sprečava zajedničku kulturu, budući da su klasne subkulture uglavnom rezultat položaja društvenih skupina u stratifikacijskim sistemima. Kulturalno diferencirani program mogao bi biti uspješan samo kad bi različitim subkulturama bio pripisan jednak ugled. U stratificiranom je društvu to teško zamislivo. Napokon, nije vjerojatno da će dominantne skupine izmijeniti svoju definiciju onoga što smatraju znanjem, i dopustiti da i jedan od ova dva prijedloga posluži kao osnovica školskog programa. Može se iznova dokazivati kako je jednakost obrazovnih šansi moguća samo u društvu bez društvene stratifikacije. S ortodoksnog marksističkog stajališta, to znači zajedničko vlasništvo sredstava proizvodnje. Bez stratifikacije, klasne će subkulture nestati i pojavit će se zajednička kultura. Međutim, stratifikacija postoji u socijalističkim društvima i školsko znanje i dalje odražava kulturu moćnih. Kao što primjećuju Karabel i Halsey: »A gdje kulturni kapital igra veću ulogu u prijenosu nejednakosti, nego u onim društvima koja su ukinula privatno vlasništvo nad sredstvima za proizvodnju?« U socijalističkim društvima, gdje se moć i povlastice ne mogu prenositi nasljeđivanjem imovine, nasljeđivanje kulturnog kapitala postaje još važnije za održavanje položaja dominantnih društvenih skupina.

Obrazovanje, šanse i nejednakost

U ovom odlomku raspravljat ćemo o nizu pitanja koja su potaknuta na početku poglavlja, ali o njima nije podrobnije raspravljano. Prvo, kakve su promjene nastale, ako su uopće nastale, u stupnju nejednakosti obrazovnih šansi? Drugo, kakav je odnos između uspjeha u školovanju i statusa zanimanja i prihoda? Treće, kakav utjecaj ima ekspanzija školskih sistema na stupanj društvene nejednakosti? O tim ćemo pitanjima raspravljati na temelju podataka iz Britanije i Amerike.

Nejednakost obrazovnih šansi

Mnogi su znanstvenici, istražujući područje obrazovanja, posebno u toku 1950-ih i 1960-ih, pretpostavili da se nejednakost obrazovnih šansi, neprestalno smanjuje. U Britaniji je Zakon o školovanju iz 1944. osigurao besplatno školovanje drugog stupnja za svu omladinu. Od toga datuma nastupa nagla ekspanzija višeg obrazovanja, povezana sa sve većom dostupnošću stipendija koje osiguravaju podršku onima kojima je potrebna. Pretpostavljalo se da će to omogućiti pristup svim razinama obrazovnog sustava, te da

će, kao posljedica toga, razina uspjeha učenika i studenata iz radničke klase porasti. A. H. Halsey razmatra te pretpostavke na temelju dokaza iz Oxfordske studije o pokretljivosti koja se temelji na jednom uzorku britanskog stanovništva u 1972. (Još neki detalji iz te studije navedeni su u poglavlju 2, str. 93–97.)

Halsey je podijelio uzorak u dvije dobne skupine: ispitanici rođeni između 1913. i 1931, i ispitanici rođeni između 1932. i 1947. Prva je skupina školovana prije Zakona iz 1944, druga poslije. Tada je analizirao klasno podrijetlo fakultetski obrazovanih ispitanika u obje dobne skupine. Rezultati su prikazani na tabeli 14.

Ti rezultati pokazuju da se broj fakultetski obrazovanih ispitanika iz svih društvenih klasa povećao. Međutim, omjer diplomiranih studenata iz svih društvenih klasa vrlo se malo promijenio u toku godina. Kao što možemo vidjeti iz tabele, postotak pripadnika klase 8, koji je stekao univerzitetsku diplomu, povećao se od 0,9 na 1,8 posto, dok je postotak među pripadnicima klase 1 porastao od 15,0 na 27 posto. Klasne nejednakosti posebno dolaze do izražaja kad Halsey ovako prikazuje svoje podatke: poslije 1944, na univerzitet se upisao, višak od 1,5 posto djece iz radničke klase, u usporedbi s viškom od 13 posto iz gornje srednje klase. Halsey zaključuje da te brojke ne pokazuju »nikakvu jasnu tendenciju prema eliminaciji klasne nejednakosti u obrazovnim postignućima« i tvrdi da je najznačajniji rezultat njegova istraživanja »postojanost utjecaja koji klasno podrijetlo ima na uspjeh u obrazovanju«.

Tabela 14 Društveno podrijetlo i fakultetska diploma

Postotak koji je stekao fakultetsku diplomu prema klasnom podrijetlu

Rođeni	1	2	3	4	5	6	7	8	Ukupno
1913–31.	15.0	7.4	3.8	3.0	1.5	1.3	0.9	0.9	2.6
1932–47.	27.0	17.6	5.8	5.1	3.6	2.3	2.4	1.8	6.0

Izvor: Oxford Mobility Study National Male Sample 1972. (Oxfordsko istraživanje o pokretljivosti, nacionalni muški uzorak).
Stanovništvo: Muškarci u Engleskoj i Walesu u dobi od 25–59 godina u 1972-oj.
Uzorak: 6 700
Društveno podrijetlo: Očevo zanimanje i klasa u ispitanikovoj 14-oj godini.
1. Viši stručnjaci, rukovodioci (direktori) i veleposjednici
2. Niži stručnjaci i rukovodioci
3. Bijeli ovratnici
4. Samostalna zanimanja (uključivši farmere)
5. Nadglednici manuelnih poslova
6. Kvalificirani manuelni radnici
7. Polukvalificirani i nekvalificirani radnici
8. Zemljoradnici (uključivši sitne seljake bez pomoćne radne snage)

Relativne klasne šanse – postotak iz svakog podrijetla koji je stekao fakultetsku diplomu podijeljen s ukupnim postotkom diplomaca u toj dobnoj skupini
(Izvor: Iz *Power and Ideology in Education* (Moć i ideologija u obrazovanju), Jerome Karabel i A. H. Halsey. Copyright 1977. Oxford University Press, Inc. Pretiskano uz odobrenje.)

Do sličnih zaključaka kao Halsey došao je i J. W. B. Douglas u vezi sa školovanjem drugoga stupnja. Njegova longitudinalna studija učenika u ško-

lama prvoga i drugoga stupnja može se shvatiti kao provjera djelotvornosti Zakona o školovanju iz 1944, budući da prati kretanje velikog uzorka britanskih učenika sve do šesnaeste godine u 1962. Douglas je ustanovio da je razmjer učenika manuelnog i nemanuelnog podrijetla, koji su dobili mjesto u gimnaziji, nalik razmjeru prije 1944. Zaključio je da su »učenici iz srednje klase zadržali gotovo netaknutom svoju historijsku prednost nad manuelnom radničkom klasom.«

Raymond Boudon izražava sumnju u valjanost zaključaka donesenih na temelju studija o višem školovanju, kao što je Halseyeva, i studija koje obuhvaćaju kratko vremensko razdoblje, kao što je Douglasova. On tvrdi da statistike o školovanju drugog stupnja u razmjerno dugim vremenskim razdobljima pokazuju kako se nejednakost u obrazovnim šansama polako, ali stalno smanjuje. Njegovo mišljenje može potvrditi istraživanje Westergaarda i Littlea, koje se temelji na britanskim podacima. Rezultati su prikazani na tabeli 15.

Tabela 15 Udio različitih klasa među djecom različitih pokoljenja koja su se školovala u školama gimnazijskog tipa.

Očevo zanimanje	Postotak koji je završio školu drugog stupnja u gimnazijama i nezavisnim školama: Rođeni prije 1910.	Rođeni 1910.–19	Rođeni 1920.–29	Rođeni krajem 1930-ih
1–3 Stručnjaci/rukovodioci	37	47	52	62
4–5 Druga nemanuelna zanimanja i kvalificirani manuelni radnici	7	13	16	20
6–7 Polukvalificirani i nekvalificirani radnici	1	4	7	10
Sva djeca	12	16	18	23

(Izvor: OECD, Pariz)

Očito je, kao što bilježe Westergaard i Little, ekspanzija gimnazija bila od koristi djeci iz svih društvenih klasa. Međutim, tabela upućuje na dugoročnu tendenciju prema smanjenju nejednakosti obrazovnih šansi. Uspoređujući djecu iz obitelji nekvalificiranih i polukvalificiranih manuelnih radnika rođenih prije 1910. s djecom rođenom u kasnim 1930-im, udio onih koji su stekli obrazovanje »gimnazijskog tipa« deset je puta veći. Uspoređujući iste te dvije dobne skupine s djecom iz obitelji viših stručnjaka i direktora, udio je samo 1,7 puta veći. Tako je stopa porasta udjela djece iz radničke klase u gimnazijskom školovanju mnogo viša od one udjela djece iz obitelji stručnjaka i rukovodilaca (direktora). Ponešto drugačiju sliku dobivamo ako usporedimo udio onih koji *ne* dobivaju gimnazijski tip obrazovanja. U toku razdoblja koje su obuhvatili Westergaard i Little, udio najviše društvene skupine koja ne dobiva gimnazijsko obrazovanje smanjen je gotovo za polovicu. Međutim, udio najniže društvene skupine u istom razdoblju smanjen je samo za jednu desetinu. Tako je u razdoblju od trideset do četrdeset godina, na svaku stotinu djece najviša društvena skupina mogla poslati dodatnih dvade-

set pet u gimnaziju, a najniža skupina samo devet. Kako primjećuju Westergaard i Little, zaključci o promjenama u nejednakosti obrazovnih šansi ovisit će o »relativnoj težini koju pripisujemo onom postotku koji je stekao, za razliku od postotka koji nije uspio steći, selektivno školsko obrazovanje drugoga stupnja«.

Teško je donijeti neki određeni zaključak o promjenama u nejednakosti obrazovnih šansi. Statistike se mogu iznijeti i interpretirati na mnogo načina. U jednoj anketi s podacima iz niza evropskih zemalja, Boudon nalazi tendencije nalik onima iz istraživanja Westergaarda i Littlea. On zaključuje da je za »zapadna društva tipično stalno i polagano smanjivanje nejednakosti u obrazovnim šansama«.

Zaključak Westergaarda i Littlea više je pesimističan. Oni dokazuju kako ih čak i najpovoljnije tumačenje podataka navodi na zaključak da je »ova dugoročna tendencija prema smanjenju društvenih razlika, s obzirom na šanse za obrazovanje drugoga stupnja, umjerena i ograničena«.

Obrazovanje, status zanimanja i prihod

Prema funkcionalističkom poimanju odnosa između obrazovanja i zanimanja, uspjeh u školovanju u naprednim industrijskim društvima sve je više povezan sa statusom zanimanja. Postoji izrazita tendencija kretanja od pripisanog k stečenom statusu, a obrazovanje u tom procesu igra važnu ulogu. Obrazovne kvalifikacije sve su češće osnovica za razmještaj pojedinaca prema statusu zanimanja. Postoji dakle »sve čvršća spona« između obrazovanja i zanimanja.

Služeći se podacima iz Oxfordske studije o pokretljivosti, A. H. Halsey nalazi određenu podršku tom mišljenju. On je podijelio uzorak u dvije dobne skupine, jednu s ispitanicima od četrdeset do pedeset devet godina, drugu od dvadeset pet do trideset devet u godini 1972. Uspoređujući te dvije skupine, ustanovio je da je izravan utjecaj školovanja na prvi posao nekog pojedinca velik, i da stalno raste (koeficijent korelacije za prvu skupinu je 0.468, za drugu 0.522) a izravan utjecaj školovanja na sadašnje zanimanje pojedinca također je sve veći (od 0.325 do 0.345). Halsey zaključuje kako status po zanimanju sve više ovisi o uspjehu u obrazovanju, ali otkriva i da je utjecaj statusa očeva zanimanja na sinov uspjeh u obrazovanju sve veći. On bilježi: »Izravan utjecaj klasne hijerarhije obitelji na mogućnosti školovanja i akademske naslove povećao se od svršetka rata.« Tako društveno podrijetlo ima sve veći utjecaj na obrazovni uspjeh upravo u vrijeme kad se veze između školskog obrazovanja i zanimanja učvršćuju. To Halseya navodi na zaključak da »školovanje sve više postaje posrednikom prijenosa statusa od generacije na generaciju«. Povlastice se sve više prenose s oca na sina putem obrazovnog sistema. S toga stajališta, školovanje se može shvatiti kao mehanizam za održavanje povlastica, a ne kao sredstvo za dodjelu uloga temeljenu na meritokratskim načelima.

U SAD, Christopher Jencks i njegovi suradnici pokušali su u veoma

zapaženom tekstu, objavljenom pod naslovom *Nejednakost: Nova ocjena utjecaja obitelji i školovanja u Americi* (Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America), utvrditi, uz ostalo, kakav je odnos između postignuća u obrazovanju i statusa po zanimanju i prihoda. Jencks je iznova analizirao veliki broj statističkih podataka, koje su prikupili sociolozi i administracija. Otkrio je prilično tijesnu vezu između statusa po zanimanju i postignuća u obrazovanju, te ustvrdio kako »se u 42% slučajeva, razlika u statusu može objasniti obrazovanjem«. Međutim, on dokazuje da je taj odnos u stanovitoj mjeri neizbježan, budući da je obrazovanje glavna odrednica statusa po zanimanju. On piše: »Amerikance impresioniraju ljudi koji su visokoobrazovani, i poštuju zanimanja za koja je potrebno dugotrajno školovanje«. Međutim, Jencks je ipak otkrio »goleme razlike u statusu među ljudima s jednakim opsegom obrazovanja«.

Jencks je ustanovio da je odnos između uspjeha u obrazovanju i prihoda nevjerojatno labav. Ocijenio je da, u prosjeku, škola drugoga stupnja dodaje otprilike 10 do 12% primanjima pojedinca, a fakultetska diploma daljnjih 4 do 7%. Međutim, stopa prihoda viša je za bijelce muškarce iz srednje klase, a manja za bijelce muškarce iz radničke klase, za crnce i žene. Jencks je ustanovio da ni jedan od očekivanih faktora nije u čvrstoj vezi s prihodom. On konstatira: »Obiteljsko podrijetlo, spoznajna sposobnost, uspjeh u obrazovanju i status po zanimanju mogu samo donekle objasniti razlike u prihodima muškaraca. Zapravo, kad uspoređujemo muškarce istovjetne u svemu što smo dosad naveli, nalazimo samo 12 do 15 postotaka manje nejednakosti nego među nasumce izabranim pojedincima.« Jencks stoga zaključuje da uspjeh u obrazovanju razmjerno malo utječe na prihod.

Rezultati Jencksova istraživanja izazvali su buru prosvjeda, ponajviše zato što su upućivali na zaključak kako je obrazovanje razmjerno nemoćno kao instrument društvene promjene. Posebnu je kritiku doživjela njegova metodologija. Nekoliko je kritičara dokazivalo kako je činjenica da se Jencks razočarao u školovanju kao sredstvu koje će dovesti do veće jednakosti snažno utjecala na njegove metode i interpretaciju podataka kojima je raspolagao. Naprimjer, James Coleman spominje njegovu »vještu, ali visoko motiviranu upotrebu statistike« (citirano u Karabel i Halsey, 1977, str. 23). Prema tome, premda Jencksovi rezultati nisu pobijeni, valja ih promatrati sa stanovitim oprezom.

Obrazovanje i jednakost

Ako su Jencksovi zaključci ispravni, oni znače odbacivanje liberalnog shvaćanja uloge i obećanja obrazovanja u društvu. Mnogi su liberali, posebno šezdesetih godina, dokazivali kako će izjednačenje mogućnosti školovanja reducirati ekonomsku nejednakost. Dakle, ako se obrazovni uspjesi siromaha i radničke klase općenito poprave u odnosu na ostalo društvo, njihova će se pregovaračka pozicija na tržištu u odgovarajućoj mjeri popraviti. Mnogi su ekonomisti podržali to stajalište. Lester C. Thurow ovako je sažeo njihove

argumente: sve veća postignuća u školovanju povećat će kvalifikacije i znanje pojedinca, njegova će proizvodnost stoga porasti, a uz nju i njegovi prihodi. Ono će također smanjiti ponudu niže kvalificiranih radnika, povećati potražnju njihovih usluga, što će dovesti do povećanja njihovih plaća. Povećana ponuda visoko kvalificirane radne snage odrazit će se na smanjenju njihovih plaća. Konačan je rezultat porast proizvodnosti, sve više novca na raspolaganju za plaće, i smanjenje diferencijala u plaćama. Obrazovanje istodobno povećava proizvodnju i smanjuje ekonomsku nejednakost u društvu. U Americi, kao što Thurow jasno pokazuje u članku pod naslovom *Obrazovanje i ekonomska jednakost* (Education and Economic Equality), to se nije dogodilo. Stopa rasta proizvodnosti u toku 1950-ih i 1960-ih ozbiljno je zaostajala za stopom rasta obrazovnog uspjeha. Nagla ekspanzija visokoškolskog obrazovanja i poplava novih diplomaca u toku tih godina kao da nije imala gotovo nikakvog utjecaja na privredni razvoj. Thurow također odbacuje mišljenje da će smanjenje nejednakosti u šansama za obrazovanje uroditi smanjenjem ekonomske nejednakosti. Mjereno po godinama provedenim u školi, u SAD je između 1950. i 1970. smanjena nejednakost šansi za obrazovanje. Međutim, između 1949. i 1969. nejednakost se u raspodjeli prihoda povećala. Statistika u prilog Thurowljevoj tezi prikazana je na tabeli 16.

Tabela 16 a) Raspodjela obrazovanja među odraslim bijelcima, muškarcima b) Raspodjela prihoda među odraslim bijelcima, muškarcima

a) Udio godina obrazovanja u postocima

	1950	1970
Najniža petina	8,6	10,7
Druga petina	16,4	16,4
Srednja petina	19,0	21,3
Četvrta petina	24,9	22,3
Najviša petina	31,1	29,3

b) Udio u ukupnom novčanom prihodu u postocima

	1949	1969
Najniža petina	3,2	2,6
Druga petina	10,9	9,4
Srednja petina	17,5	16,7
Četvrta petina	23,7	25,0
Najviša petina	44,8	46,3

(Izvor: Thurow, 1977, str. 327)

Thurow zaključuje da je »naše pouzdanje u obrazovanje kao na temeljnu javnu politiku koja će izliječiti sve probleme, ekonomske i društvene, u najboljem slučaju potpuno neopravdano, i vrlo vjerojatno jalovo«.

Jencks je u toku 1960, dok je promatrao neuspjeh rata protiv siromaštva, započet kampanjom za poboljšanjem obrazovnog uspjeha siromašnih, bio sve više razočaran liberalnim shvaćanjima o obećanju obrazovanja. On odbacuje liberalna shvaćanja iz više razloga. Najprije, on dokazuje kako ona pristupaju problemu s obratne strane. Jencks kao da ponavlja mnoga mišljenja iznesena u ovom poglavlju kad tvrdi kako se nejednakost u šansama za obrazovanje može smanjiti samo ako se najprije smanji nejednakost u društvu kao cjelini. On konstatira: »Izjednačiti šanse gotovo je neizvedivo, ako se znatno ne smanji apsolutna razina nejednakosti«. Međutim, glavni je Jencksov doprinos teza da uspjeh u obrazovanju ima vrlo malo veze s prihodom. Ako je to točno, onda će smanjenje nejednakosti u obrazovanju imati vrlo malo

utjecaja na nejednakost u prihodima. On dokazuje kako »iz podataka možemo zaključiti da bi izjednačavanje obrazovnih mogućnosti veoma malo pridonijelo većoj ravnopravnosti odraslih«. Jencks vodi taj argument korak dalje, i tvrdi da bi razlike u dohotku, čak i kad bi svi imali jednake obrazovne kvalifikacije, ostale gotovo nepromijenjene. On kaže: »Time što se svima pruža još više svjedodžbi, ne može se svima osigurati pristup najbolje plaćenim zanimanjima. Mogu se samo podići prihodi, ako se poveća produktivnost ljudi unutar različitih zanimanja. Na temelju podataka kojima raspolažemo, to nije vjerojatno. Ako ovaj argument stoji, izjednačavanje uspjeha u obrazovanju u svih, ne bi imalo praktički nikakva utjecaja na nejednakost u prihodima.« Jednostavno rečeno, postoje dobro plaćeni poslovi i loše plaćeni poslovi. Kad bi svi imali jednake obrazovne kvalifikacije, neki bi ipak završili na dobro plaćenim poslovima, a drugi na loše plaćenim.

Jencks time odbacuje mišljenje po kojemu reforme u obrazovnom sistemu mogu dovesti do bitnih promjena u društvu kao cjelini. On se usredotočio u prvom redu na nejednakost prihoda. Po njegovom mišljenju, za pravedniju raspodjelu prihoda potrebna je izravna intervencija vlade u privredni sistem, a ne »domišljata manipulacija marginalnih institucija kao što su škole«. Izravna politička akcija zahtijeva opredjeljenje za ideal jednakosti. On zaključuje: »Prvi korak prema preraspodjeli prihoda ne sastoji se, dakle, u tome da se smisli lukavi mehanizam kojim će se novac oduzimati bogatašima da bi ga se dalo siromasima, već da se uvjeri velik broj ljudi kako je to poželjan cilj«. Tako Jencks put prema društvu kakvo želi vidi u promjenama vrijednosti, a ne u promjenama obrazovnog sistema.

Definirajući škole kao »marginalne institucije« Jencks ih je potisnuo na marginu svake radikalne politike društvene promjene. Karabel i Halsey odbacuju takvo mišljenje, dokazujući kako Jencks ignorira što se u školama uistinu događa, kako one legitimiraju uspjeh i neuspjeh, kako opravdavaju društvenu stratifikaciju, kako legitimiraju nejednakost u društvu kao cjelini. Karabel i Halsey, u svojoj kritici Jencksa, pravodobno upozoravaju: »Premda je na sjajan način razorila tipično američki mit po kome školska reforma može poslužiti kao nadomjestak za temeljitiju društvenu promjenu, Jencksova *»Nejednakost«* ju je, možda nesretno, zamijenila jednako destruktivnim mitom: da bilo koja održiva strategija za postizanje društvene jednakosti može sebi dopustiti da ignorira škole«.

Sociologija, ideologija i obrazovanje

Kao članovi društva, sociolozi se, poput svih ostalih, opredjeljuju za političke ideologije i vrijednosti, ili su barem pod njihovim utjecajem. U stanovitoj mjeri, to će se odraziti na njihovu izboru teoretskog polazišta, njihovoj metodologiji i interpretaciji podataka. Kritika unutar sociologije obrazovanja vrlo se često upućuje onim ideološkim pretpostavkama i vrednovanjima koja, kako se drži, tvore temelj različitih stajališta. Sada ćemo ukratko razmotriti tu kritiku.

Funkcionalističkim gledištima često zamjeraju da pokazuju sklonost konzervativizmu, predrasude u korist održavanja situacije kakva jest. Funkcije obrazovanja, kako ih prikazuju Durkheim, Parsons i Davis i Moore, često nalikuju »službenoj verziji« koju iznose ministarstva. Stoga, optužuju ih da nekritički prihvaćaju stajalište institucija na vlasti i na taj ga način podržavaju. Moguće je da ih njihovo konzervativno stajalište priječi da razmotre mnoge od mogućih disfunkcionalnih aspekata školovanja. Radikalniji politički nazori i manje očito opredjeljenje za dominantne vrijednosti njihova društva vrlo bi vjerojatno dali posve drugačiju sliku o ulozi obrazovanja u društvu.

U toku pedesetih i šezdesetih godina, sociolozi su bili posebno zaokupljeni pitanjem nejednakih obrazovnih šansi. Tu su nejednakost osjećali kao moralno neispravnu, a njihovo se stajalište podudaralo s politikom vlade, koje je nastojala izbiti najveći mogući profit iz ulaganja u obrazovanje. »Propadanje talenata«, kao razultat nejednakih šansi za obrazovanjem, reduciralo je djelotvornost obrazovnog sistema u udovoljavanju zahtjevima privrede. Često se dokazuje kako je opredjeljenje za liberalnu ideologiju utjecalo na ovaj tip istraživanja, usmjeravalo postavljena pitanja i dobivene odgovore. Liberalizam se zalaže za reformu unutar okvira postojećih društvenih institucija. On ne zagovara radikalnu promjenu. Tako teorije kao što su kulturalna depriviranost, i rješenja kao što su kompenzacijsko obrazovanje upućuju na reformu postojećih institucija, a ne na revolucionarnu promjenu u strukturi društva. Mnogi sociolozi kao da su polazili od pretpostavke da je školovanje samo po sebi pozitivno, a da će reforma u obrazovnom sistemu dovesti do progresivne društvene promjene u društvu koje, premda je daleko od savršenoga, ipak napreduje u pravom smjeru. Potkraj šezdesetih, a posebno u toku sedamdesetih, sociolozi poput Michaela Fludea dokazivali su kako se reforme poput kompenzacijskog obrazovanja mogu »shvatiti kao dio jedne zavodljive liberalne ideologije, koja odvraća pozornost od eksploatatorske i otuđujuće prakse vladajućih klasa i potrebe za temeljitom društvenom promjenom«. Liberalna ideologija, inzistirajući na reformi umjesto na radikalnoj promjeni, ima tendenciju da spriječi kritičku analizu strukture društva kao cjeline.

Ideološku osnovicu liberalnih reformi napadali su i interakcionisti. Pristašama kompenzacijskog obrazovanja predbacivalo se da svoje mišljenje temelje na vrijednostima srednje klase. Tako se subkultura niže srednje klase ocjenjuje kao manjkava, jer se vrednuje u normama srednje klase. Nell Keddie drži da mnogi sociolozi nekritički prihvaćaju nastavničke definicije znanja i sposobnosti, zato što su i nastavnicima i sociolozima zajedničke predrasude srednje klase. Ona tvrdi da usvojeni sistem vrijednosti srednje klase suzuje vidokrug mnogim sociolozima i priječi im da postavljaju bitna pitanja. Međutim, i sami su interakcionisti doživjeli kritike zbog svojih vrednovanja, zbog svoga opredjeljenja za kulturni relativizam i za ono što Bill Williamson naziva »romantični liberterski anarhizam«. Time hoće reći da su stajališta nekih interakcionista naizgled obojena nerealističnim opredjeljenjima za viziju društva bez države, u kojemu je svatko slobodan da se izrazi na svoj način, u kojemu su sva znanja i sva stajališta jednako vrijedna. Williamson smatra to stajalište romantičnim snom, koji nema gotovo nikakve

šanse da bude proveden u praksi. Kao takvo, ono odvraća pozornost od realističnog razmatranja prirode moći u društvu.

U usporedbi s navedenim stajalištima, ideološka je osnova marksističkih gledišta vrlo jasno određena. Ona polaze od ocjene da su kapitalistička društva eksploatatorska, represivna i antidemokratska. Međutim, to ne znači da nisu korisna. Ta stajališta vode interpretacijama uloge obrazovanja u društvu, što ne bi bilo moguće kad se društvo kao cjelina ne bi kritički analiziralo. Kao što konstatiraju Bowles i Gintis: »Sve dok se ne postavi pitanje strukture same ekonomije, sadašnja struktura školstva čini se nadasve razumnom«. Mnoga pitanja koja postavljaju marksisti poput Bowlesa i Gintisa potječu izravno iz njihova opredjeljenja za socijalizam. Ako ništa drugo, njihovi odgovori u najmanju ruku predstavljaju svježe i stimulativno shvaćanje uloge obrazovanja u kapitalističkom društvu.

Sociolozi su, kao i svi drugi, ljudi svoga vremena. Njihova će stajališta prema tome uglavnom odražavati ona koja prevladavaju u širem društvu. Karabel i Halsey mišljenja su da su drugačija shvaćanja u sociologiji obrazovanja više plod drugačijih vremena nego logičnog razvoja jedne znanstvene discipline. Oni tvrde da to posebno vrijedi za prijelaz s funkcionalističkih na marksistička gledišta. Funkcionalizam je dominirao u sociologiji u toku pedesetih i početkom šezdesetih godina, u razdoblju razmjerne stabilnosti u Evropi i Americi. Karabel i Halsey kažu: »Odražavajući duh razdoblja u kojemu je dobila na važnosti, funkcionalistička teorija, posebno u onom obliku kako su je formulirali američki znanstvenici, pretjerano je isticala konsenzus i ravnotežu u društvu«. Zaokupljenost tim pitanjima posebno je uočljiva u sociologiji obrazovanja Talcotta Parsonsa. Marksističke perspektive počinju prevladavati u toku kasnih šezdesetih i početkom sedamdesetih kao plod jednog razdoblja nemira i razdora. Pobune crnaca, studentski nemiri, Nova ljevica, feministički pokret i prosvjedi protiv rata u Vijetnamu, zamijenili su razmjernu stabilnost pedesetih godina. Kao tipičan proizvod tog vremena, Bowles i Gintis sebe opisuju kao »aktivno uključene u studentske političke pokrete« potkraj šezdesetih. Karabel i Halsey dokazuju kako je marksizam, sa svojim kritičkim odnosom i naglaskom na sukobu i radikalnim promjenama, odražavao »prevladavajuće raspoloženje« toga razdoblja mnogo vjernije od svog funkcionalističkog prethodnika.